



Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

**La construcción del código pedagógico del entorno
Genealogía de un saber escolar**

VOLUMEN I

Autor:

Julio Mateos Montero

Director:

Dr. José María Hernández Díaz

Salamanca, 2008



Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

La construcción del código pedagógico del entorno Genealogía de un saber escolar

VOLUMEN I

El autor:

Fdo.: Julio Mateos Montero

El director:

Fdo.: Dr. José María Hernández Díaz

Salamanca, 2008

Índice

Capítulo primero

Introducción. El sujeto y el objeto de estudio.	
Interés y tradiciones teóricas	1

Capítulo segundo

La gestación de una larga tradición discursiva	27
2.1. El discurso y sus rasgos	32
2.1.1. <i>Sedimento arqueológico del código pedagógico del entorno.</i>	
<i>Intuicionismo y progresión natural del conocimiento</i>	<i>34</i>
2.1.2. <i>Interpretaciones, reinterpretaciones y algunos atributos del discurso.</i>	
<i>Reformismo, versatilidad y permanente invención</i>	<i>51</i>
2.2. Del <i>Orbis Pictus</i> a las lecciones de cosas	62
2.3. De los principios metódicos al entorno como	
objeto de estudio escolar: la <i>Heimatkunde</i> y sus precedentes	75
2.4. La idea de globalización: de la argumentación filosófica a la	
psicológica	89

Capítulo tercero

De las ideas a las aulas: la didáctica del entorno	
durante el modo de educación tradicional elitista	103
3.1. Los ecos reformistas y su escasa	
influencia en la escuela decimonónica	108
3.2. Los debates del Congreso Nacional Pedagógico	
de 1882 como síntoma de una crisis doctrinal	
y fundamento de la tradición liberal – socialista	125
3.3. La didáctica del medio en la transición	
larga entre los modos de educación (1900 – 1960)	143
3.3.1. <i>Acuerdos pedagógicos y antagonismos ideológicos</i>	<i>148</i>

II

3.3.2. Paidocentrismo, sueño de unificación de la infancia, de la escuela y del conocimiento escolar.....	155
3.3.3. El medio en la Escuela Nueva	171
3.3.4. Proyección teórica y práctica de Decroly en España.....	191
Unas lecciones ejemplares en tierras bejaranas.....	229
3.3.5. Encrucijadas pedagógicas e ideológicas en la II República	237
3.3.6. Ocaso y pervivencias de los discursos pedagógicos: de los cuestionarios de 1938 a los de 1953	250
3.3.7. Cambios, continuidades y readaptaciones: el pensamiento de Adolfo Maíllo y los cuestionarios de 1953	267
3.3.8. Otros textos visibles como espejos de la práctica	305
3.3.9. Supervivencias renovadoras en Cataluña. En temps de foscor	315
3.3.10. Recapitulación.....	321

Capítulo cuarto

Consolidación del código pedagógico del entorno en el modo de educación tecnocrático de masas (1970 – 2000).....325

4.1. La didáctica del entorno en la *transición corta* entre los modos de educación..... 337

4.1.1. Una década de cambios: 1960 – 1970	342
4.1.2. La didáctica del entorno en un reformismo oficial alejado del mortecino pulso de las aulas	355
4.1.3. Los textos visibles: Cuestionarios de 1965, programas y libros de escolares	377

4.2. Institucionalización normativa y disciplinar: la regulación del *entorno* de la LGE a la LOGSE

400

4.2.1. Significado de la LGE como pórtico de un nuevo modo de educación. Las circunstancias sociales y escolares para el triunfo de viejos sueños de modernización. Psicologización e infantilización de la enseñanza del entorno.....	405
4.2.2. Los textos legales: continuidades de fondo y cambios epidérmicos.....	431
4.2.3. Nuevas presencias añadidas al código pedagógico del entorno. El caso de la ecología y la educación ambiental.....	471

4.3. Entre el entorno soñado y el entorno enseñado. Ideas, libros de texto y percepciones de una disciplina emergente.....	489
4.3.1. <i>Las voces y los ecos de la renovación pedagógica: entre la asimilación oficial y el experimentalismo.....</i>	<i>497</i>
4.3.2. La asignaturización del Conocimiento del Medio en los textos y en las rutinas escolares. El <i>entorno</i> en las aulas	579
4.3.3. <i>El entorno desborda el contexto pedagógico en la sociedad educadora. La simbiosis entre la escuela e iniciativas extraescolares</i>	<i>628</i>
4.3.4. <i>Percepción social y escolar del Conocimiento del Medio</i>	<i>645</i>
4.4. Recapitulación. El código pedagógico del entorno en el incierto horizonte de la educación de masas.....	675

Capítulo cinco

Conclusiones	681
Fuentes y bibliografía	699
Anexos.....	755

Siglas

BILE: Boletín de la Institución Libre de Enseñanza

CEDODEP: Centro de Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria

CENIDE: Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación

CENU: *Consell de l'Escola Nova Unificada*

CEP: Centro de Profesores

CEPEPC: *Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana*

CRA: Colegio Rural Agrupado

CSIC: Centro Superior de Investigaciones Científicas

EESM: Escuela de Estudios Superiores del Magisterio

F AE: Federación de amigos de la Enseñanza

JAE: Junta de Ampliación de Estudios

ICE: Instituto de Ciencias de la Educación

IEPS: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas

ILE: Institución Libre de Enseñanza

IME: Instituto Municipal de Educación

INCE: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

MCEP: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

MIPBA: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

MIPS: Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MRP: Movimiento de Renovación Pedagógica

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

OIE: Oficina Internacional de Educación

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Relación de Cuadros

Cuadro 1.1. <i>Los modos de educación</i>	13
Cuadro 1.2. <i>Estructura general de la investigación</i>	18
Cuadro 3.1. <i>Pensionados por la JAE para conocer el método Decroly</i>	195
Cuadro 3.2. <i>Artículos en la Revista de Pedagogía relacionados con Decroly</i>	197
Cuadro 3.3. <i>Reseñas en la Revista de Pedagogía relacionadas con Decroly</i>	198
Cuadro 3.4. <i>Distribución del trabajo de una escuela unitaria en 1936</i>	220
Cuadro 4.1. <i>Presencia de materias de estudio en los cuadernos analizados</i>	360
Cuadro 4.2. <i>Lugar de ciertos elementos del código pedagógico del entorno en los Cuestionarios de 1965</i>	378
Cuadro 4.3. <i>Presencia normativa del código pedagógico del entorno en su etapa constituyente</i>	401-404
Cuadro 4.4. <i>Líneas de tendencia en la construcción normativa del 'código pedagógico del entorno'</i>	443
Cuadro 4.5. <i>Distribución horaria semanal en la Educación Primaria</i>	444
Cuadro 4.6. <i>Reflejo del modo de educación tecnocrático de masas en los libros de Conocimiento del Medio</i>	580
Cuadro 4.7. <i>Frecuencias absolutas y relativas de tipos de actividades en los textos de Conocimiento del Medio</i>	592-593
Cuadro 4.8. <i>Tres modelos de organización de los contenidos</i>	602
Cuadro 4.9. <i>Índices de dos libros de Conocimiento del Medio</i>	606
Cuadro 4.10. <i>Aprovechamiento de los programas del IME de Salamanca</i>	638
Cuadro 4.11. <i>Valoración de los maestros respecto a la actividad del IME de Salamanca</i>	641

Capítulo primero

Introducción. El sujeto y el objeto de estudio. Interés y tradiciones teóricas

1. Introducción. El sujeto y el objeto de estudio. Interés y tradiciones teóricas

Al escribir el producto de una investigación o empresa similar hay que empezar poniendo, negro sobre blanco, el objeto de la misma y el interés que nos mueve. El asunto, como saben todos aquellos que han emprendido tareas intelectuales de este tipo, no es sencillo ni se presenta meridianamente claro desde el principio. Sobre todo cuando, como es el presente caso, el investigador se reconoce a sí mismo, sus intereses y ambiciones, en estrecha relación con el tema que ha de estudiar, y ambos, sujeto y objeto, varían con el tiempo y se ven afectados por el nutriente teórico que se ha ido absorbiendo. Efectivamente, la teoría actúa como un agente metabólico que transforma al objeto de nuestro trabajo y a nosotros mismos.

Puesto que el interés que nos impele al esfuerzo intelectual, el objeto de estudio, y los referentes teóricos, forman un trío que se explica por sus relaciones mutuas, se abordarán aquí de forma conjunta, integrada, en una exposición sin divisiones; pero procurando que, con ese procedimiento, no se confundan las cosas y que no se escondan nuestros afanes tras la pantalla de la teoría. Queremos evitar, a toda costa, que el pensamiento y el interés personal —pues ésta es, sin duda, una investigación profundamente interesada— se oculten bajo la habitual traza académica tan proclive a exponer marcos teóricos previos, estados de la cuestión y un interminable recitatorio de autores y trabajos ajenos sin otra fi

nalidad que la mera exhibición erudita. Ello, claro está, no quiere decir que no hayamos de reconocer, con absoluta claridad e incluso satisfacción, las deudas intelectuales que este trabajo tiene contraídas; que no son pocas.

No hemos realizado esta investigación aislados y en soledad, sino en excelente compañía y, por ello, traemos ya a estas líneas introductorias, temprana mención a un grupo de amistad y de trabajo en el que se han socializado, de forma peculiar, todos los elementos mencionados. En el seno de éste grupo sobre el que, en lo sucesivo, daremos cuenta de manera más explícita, el que suscribe, ha ido gestando y roturando el elenco de preguntas y problemas que le han permitido concebir y definir el trabajo que aquí se presenta bajo el formato de tesis doctoral. En esa aventura compartida, se puede situar nuestro interés personal, como cómplice de un interés colectivo. Y también es donde, mediante una común *plataforma de pensamiento*, hemos ido poniendo en circulación interna tradiciones teóricas de las que hacemos uso con plena libertad¹. Para una mayor explicación conviene empezar por un breve apunte sobre nuestra ² idea inicial y cómo

¹ *Plataforma de pensamiento* es una expresión de Carlos Lerena con la que el sociólogo se refiere a otra cosa distinta. En el sentido que aquí se le da, es un conjunto de teorías, ideas y proyectos compartidos, que, intencionadamente, usamos para multiplicar los frutos del trabajo intelectual; para definir una identidad colegiada; para actuar y dar sentido al esfuerzo de cada cual. En definitiva, una estrategia que se levanta contra el individualismo que es moneda de uso corriente en el ámbito académico. Y, desde ahora, quiero dejar bien sentado que, más allá de la recurrida fórmula aunque también cierta de que *sin mis amigos esta obra no hubiera sido posible*, habría que decir que sin ellos y el proyecto que compartimos esta obra no hubiera sido *ni siquiera deseada*. Pues, si la posesión del conocimiento ha de ser objeto del deseo, al día de hoy, sólo encontramos sentido al inevitable esfuerzo intelectual, cuando es compartido en espacios amistosos, extraacadémicos, mundanos, sin hipotecas, ...

² Hemos optado por el uso de la primera persona del plural como norma general, aunque ocasionalmente se incluya el uso de la primera persona del singular. Esperamos que estos cambios en el régimen pronominal no repercutan en un desdoro de la formalidad. Por otra parte, el plural, que los filólogos llaman *de modestia*, puede inducir a cierta confusión en el lector, cuando nos estamos refiriendo a la labor de un grupo (como es, ahora, el caso), al tiempo que se vierten consideraciones, interpretaciones o aportaciones personales. La aclaración lingüística da pie para un oportuno comentario. Al tiempo que reconocemos con orgullo la circunstancia colegiada que ha dado vida a esta investigación, ha de señalarse la responsabilidad personal que, a todos los efectos, ha de imputársenos. Sabemos por experiencia que los

ésta fue abandonada, pues así, además de hacer visible la gestación del propio interés, se advierte con suficiente antelación sobre una importante faceta del trabajo que presentamos.

Al enfrentarnos a los problemas de la educación y de la cultura, campo al que dedicamos buena parte de nuestra actividad intelectual, profesional y social, hemos comprendido cuánto de ilusorio tienen los empeños por mejorar la práctica docente desde perspectivas técnicas y/o mediante alternativas para la intervención de mayor o menor fundamentación teórica ya sean éstas de carácter psicológico, sociológico o epistemológico. No nos sentimos atraídos, en el presente, por ninguna investigación que siga las huellas de la innovación pedagógica al uso. En los últimos años hemos venido sufriendo un proceso de reconciliación con el propio desengaño, y un radical alejamiento de todo tipo de idealismo; de forma que contemplamos la trillada senda de las investigaciones, cuya razón de ser se asegura que responde a un propósito de mejorar la práctica docente, propia o ajena, como algo con lo que nada tenemos que ver. La consecuencia ha sido nuestra actual visión crítica hacia aquellos saberes que supuestamente han de dominar específicamente los maestros para reformar la enseñanza. La desconfianza es aún mayor cuando esos saberes son elaborados en los ámbitos académico y/o burocrático, independientemente de que sus autores pudieran ser catalogados dentro de una racionalidad fríamente tecnicista o lo fueran en la larga estela del más cálido apostolado del reformismo pedagógico, al estilo de E. Pestalozzi, F. Giner de los Ríos, Marta Mata y tantos otros.

Las líneas precedentes ya explican cómo a partir de una idea muy embrionaria e inicial, que barajábamos alrededor de 1997, orientada a la confección de una enésima propuesta alternativa para la enseñanza del área de Conocimiento del Medio de la Educación Primaria, y, tras dudar seriamente de la utilidad de tal empeño, terminamos por dirigir nuestros esfuerzos a desentrañar la genealogía

buenos lectores de mirada limpia y sabia saben discernir; y saben ver que las aportaciones individuales, fraguadas en estrecha colaboración con otros, no sólo no merman el pensamiento personal, sino que lo excitan y lo hacen más productivo.

de ese particular conocimiento escolar³. Ello quiere decir que el conocimiento escolar en su conjunto, y en particular el conocimiento del *entorno* o *medio* próximo, fue sometido a sospecha, como corresponde a toda tradición de pensamiento crítico que se precie, y se convirtió, *per se*, en objeto de necesaria indagación genealógica⁴.

³ Incluso cuando, en el año 1999, presenté a José María Hernández, mi director de tesis, un primer borrador de trabajo, la idea era hacer una revisión crítica de las propuestas y prácticas relativas al Conocimiento del Medio para después alumbrar, otra propuesta alternativa. Pero unos meses más tarde, en un encuentro de Fedicaria, celebrado en Zaragoza en el verano del año 2000, yo exponía el proyecto bajo el nombre de *genealogía del código pedagógico del entorno* en Mateos 2001a, título que he usado para otra publicación más reciente, Mateos (2005), la cual me ha servido como ejercicio de reflexión y aclaración de ideas. José María Hernández, que ha seguido atentamente estos giros y reformulaciones de fondo, ha mantenido la inteligente actitud de dejarme amplia libertad en mis cambios de rumbo, al tiempo que me ha prestado, con atinadas observaciones, ayuda y ánimo para persistir en un trabajo de muy larga y laboriosa gestación.

⁴ Marx, Nietzsche y Freud han sido llamados, con toda razón, los “maestros de la sospecha”. La actitud que tuvieron, negando las *verdades del presente*, nos instruye y nos alerta para no fiarnos de las apariencias. Ellos y otros pensadores que han enriquecido las tradiciones críticas se dedicaron a desnaturalizar las verdades, arrebatándoles el ropaje que les confiere el estatuto de “hecho dado”. Toda verdad tiene su historia, decía M. Foucault, y, por ello, acometer la genealogía del presente equivale a desmontar el tinglado ideológico que construye nuestra complacencia con lo existente. En esta obra se ha de practicar la sospecha y la consecuente indagación sobre una tradición didáctica especialmente vinculada a la renovación de la escuela, a la modernización pedagógica, y a la supuesta liberación del alumno de los corsés academicistas y disciplinarios. Pero no quiero confundir sobre mis intenciones críticas: el ejercicio de la sospecha y la indagación genealógica se pueden y se deben aplicar de igual manera con las disciplinas tradicionales. Finalmente son versiones discursivas y prácticas asentadas sobre unos mismos supuestos. A saber: que la escolarización es una conquista de y para el progreso y la felicidad; que el Estado debe ser el garante para el disfrute de la educación como un bien público y común a todos; que el conocimiento escolar proporciona el acceso al patrimonio cultural que las nuevas generaciones heredan de la historia de la humanidad y otros consensos por el estilo. Pero tales acuerdos universales son, también, altamente sospechosos. Es ésta una idea matriz en la plataforma de pensamiento con que trabajamos y que Cuesta 2004 expuso en un artículo cuyo título, *La escolarización de masas. Un sospechoso y feliz consenso transcultural*, denota una estrecha complicidad con lo que acabo de decir. Un amplio desarrollo de estas ideas puede verse en Cuesta 2005.

La gestación de esta investigación ha de entenderse a partir de la inmersión del autor en la aventura intelectual que tiene lugar en la Federación Icaria Fedicaria, y más concretamente en uno de sus proyectos⁵. Los que estamos implicados en este último respiramos unos mismos aires teóricos, lo cual es algo imprescindible en las empresas intelectuales que aúnan esfuerzos individuales para ambicionar tareas de cierto alcance y madurez. Ello contribuye, afortunadamente, a que los intereses implícitos en esta indagación se confundan con un interés colectivo, que tiene por objeto genérico el estudio genealógico de la educación en la historia del capitalismo. Así, las grandes perspectivas y enfoques teóricos que concurren en nuestro trabajo, están, en dosis diferentes, también presentes en otros ya concluidos o que se están fraguando en estos momentos; a saber: por un lado, la historia social de las disciplinas escolares como invenciones sociales e históricas y las peculiaridades del conocimiento que se produce y reproduce en la escuela; por otro, la sociología crítica de la cultura y la educación particularmente deudora con la obra de Carlos Lerena; y, en tercer lugar, el método de indagación genealógica de raigambre foucaultiana. Estas tradiciones teóricas son dotaciones de primer orden de las que tendemos a ejercitar un uso muy libre, según el fenómeno que estudiamos. Un uso despegado de toda adscripción ortodoxa a una determinada metodología, tomando aquello que, en cada caso, es más apropiado, como si la teoría fuese una dúctil caja de herramientas. Procediendo así, hemos intentado desvelar la genealogía de un conocimiento escolar que fi

⁵ Fedicaria se constituye formalmente en 1995 a partir de una peculiar confluencia entre grupos que mantenían estrecha relación desde 1991. Sobre sus actividades y trabajos puede consultarse el anuario *Con Ciencia Social*, editado por Akal desde 1997 a 1999, y por Diada Editora desde 2000 hasta el presente. Más información puede encontrarse en la URL www.fedicaria.org. A lo largo del tiempo dentro de Fedicaria ha ido manifestándose una mayor pluralidad. Ello condujo a la búsqueda de una reorganización de los grupos de trabajo y, como consecuencia, nace en 2001 el Proyecto Nebraska, que es el colectivo más reducido, y en el que, como se anunció más arriba, se inscribe la presente investigación. Para una aproximación a dicho grupo y proyecto puede verse su acta de presentación en el IX Encuentro de Fedicaria, celebrado en Gijón, en julio de 2002 Cuesta *et al.*, 2003, así como otra comunicación colegiada más reciente Cuesta *et al.*, 2007.

nalmente acabó oficializado en la LOGSE, bajo el nombre de *Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural*.

Se quiere demostrar que el área de Conocimiento del Medio de la educación primaria, ni surge espontáneamente tiene profundas raíces , ni tampoco responde a principios eternos, ni a una lógica “natural” paulatinamente descubierta por el progreso del saber didáctico. Para estudiar su genealogía nos hemos servido de una categoría conceptual: *el código pedagógico del entorno*, que figura merecidamente en el título por su doble presencia en la investigación. En efecto, constituye el objeto de la misma y, además, funciona como una herramienta heurística. Como tal herramienta es en parte deudora del concepto *código disciplinar*, concebido por Cuesta 1997 para desvelar la génesis de la Historia como materia de enseñanza⁶.

Lo más peculiar del *entorno* como objeto de enseñanza es su condición de no-disciplina, su genuina filiación pedagógica, ya que única y específicamente en contextos pedagógicos se inventa la tradición discursiva que justifica su presencia en la escuela, que lo acota y lo regula. Al apropiarme de la idea del *código disciplinar*, y dada la ausencia de referentes epistemológicos para la enseñanza del medio o entorno, se impuso la necesidad de rebautizar la nueva criatura y opté

⁶ Nos referimos a la tesis de doctorado de Raimundo Cuesta también dirigida por José María Hernández. Para descifrar la gran complejidad que entraña la exploración de la génesis y evolución de la Historia como materia de enseñanza, R. Cuesta se valió de un instrumento heurístico: el *código disciplinar*. Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas de carácter expreso o tácito . En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en las materias de enseñanza dentro del marco escolar. Se trata de una tradición social, configurada históricamente, que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El *código disciplinar* de una asignatura alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y son considerados, dentro de la cultura, como valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* encierra normas y convenciones socio culturales que designan la legitimidad / ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos *regímenes o juegos de verdad*.

por la expresión *código pedagógico del entorno*⁷. Precisamente, esa peculiar orfandad epistemológica, atribuible al entorno como objeto de enseñanza, muestra, más a las claras que en cualquier otro conocimiento disciplinar, el carácter artificial, de invención pedagógica emanada del interior mismo de las culturas de la escuela⁸.

En pocas palabras, el *código pedagógico del entorno* es una polimorfa y maleable mixtura de principios pedagógicos, propuestas metodológicas, valores formativos atribuidos, agrupaciones de contenidos para la enseñanza primaria, reglamentaciones, programas y rutinas prácticas.

Para “sujetar el rumbo” de la investigación y no ir a la deriva, hemos procurado no perder de vista determinados supuestos que asumimos tras una primera fase del trabajo en la que obtuvimos una clara visión de conjunto:

a Que el *código pedagógico del entorno* es una construcción socio histórica, sin referencias disciplinares preestablecidas ni bien definidas, y que se gesta en contextos pedagógicos durante largo tiempo.

b Que está compuesto por ideas, valores, suposiciones, arquetipos de prácticas escolares, contenidos y recursos de enseñanza que sufren permanencias y cambios. El orden temporal en el que surgen es: discursos, prácticas y normativización. Sin embargo, como se verá, se trata de un desarrollo histórico nada

⁷ Prescindimos de distinciones que a veces se han hecho del Carmen, 1988: 37, entre los términos *medio* y *entorno*, a nuestro juicio más propias de un tecnicismo didáctico, que aquí estaría absolutamente fuera de lugar y aparecería como un superfluo escolasticismo. Lo mismo puede decirse del uso de expresiones como *globalización*, *interdisciplinariedad*, *metadisciplinariedad*, etc.. Distinciones de éste tipo solo habrán de hacerse si existe de por medio una necesidad contextual o explicativa.

⁸ El conocimiento escolar no procede únicamente del mero interés por transmitir a las nuevas generaciones una selección valiosa del saber acumulado. Es una creación didáctica suscitada por “necesidades de la enseñanza” Chevallard, 1997. Tal y como han puesto de relieve Bernstein 1998 y Popkewitz 1998, lo que en su gestación se produce es una *alquimia* creadora, una verdadera *transmutación* del conocimiento científico en algo original y específico, “materias y prácticas imaginarias”. Uno de los propósitos que en esta investigación se persigue, consiste, precisamente, en desvelar los procesos y mecanismos transformadores que llevan, desde la prístina decantación en el tiempo de lejanos principios metodológicos, a la construcción, finalmente, de una nueva asignatura en la enseñanza primaria.

lineal, sino muy complejo, con bifurcaciones y reinterpretaciones sucesivas⁹. Y si el orden mencionado es perceptible a escala macroscópica, con otras ópticas, el orden de precedentes y consecuentes puede establecerse en cualquier combinación de esas dimensiones de las culturas escolares.

c Que la construcción del *código pedagógico del entorno* se ha verificado en relación de dependencia respecto a la producción y la reproducción de identidades dentro del cambiante desequilibrio de poderes que tiene lugar en la vida social.

d Que en la genealogía del *código pedagógico del entorno* se ponen al descubierto continuidades por ejemplo, su recurrente presentación como alternativa a la enseñanza tradicional, su destino paidocéntrico y conocimiento de rango elemental, el predominio del aprendizaje intuitivo) que se han fijado como *verdades naturales*, al tiempo que, paradójicamente, se han ido considerando como revolucionarios conocimientos pedagógicos a la luz de la filosofía o de las ciencias de la educación. Y también se descubren cambios que más tienen que ver con los contextos sociales, con las mutables funciones de la escuela y con los sujetos que en ella se encierran ..., que con los discursos científicos que dicen sustentar al pensamiento pedagógico. Idea clave, por cierto, alrededor de la cual ya Durkheim hilvanaba sus lecciones¹⁰.

Tales supuestos han venido siendo acompañados e ilustrados por un conjunto de factores, artefactos y agentes cuyo escrutinio será inseparable en nuestro quehacer y que pasamos a identificar separadamente para una mayor claridad analítica, a saber:

⁹ Tal y como dice Foucault 1992: 7 : «La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces reescritas.»

¹⁰ Una de las reflexiones del sociólogo francés, que tiene mucho que ver con los estratos más arcaicos del *código pedagógico del entorno*, fue expresada así: «No ha sido como consecuencia de descubrimientos psicológicos que el Renacimiento ha contrapuesto todo un conjunto de métodos nuevos a los que practicaba la Edad Media. Pero es que, como consecuencia de los cambios acontecidos en la estructura de las sociedades europeas, un nuevo concepto del hombre y del lugar que ocupaba en el mundo había acabado por despuntar.» Durkheim 1990: 114 .

- La identidad de la/s infancia/s socialmente construida/s en Europa desde la modernidad y, más concretamente en España, desde el siglo XIX hasta el presente.
- Los cambiantes valores educativos que se han atribuido al entorno por pedagogos y gestores de la política educativa.
- El contenido de las enseñanzas y sus formas de pedagogización, que se expresan en la literatura de especialistas y en los textos normativos u orientaciones ministeriales.
- Los libros de texto y su uso en el trabajo escolar, así como todo tipo de recursos para la enseñanza del entorno se incluyen como elementos que inciden en el *código pedagógico del entorno* la compleja red de intereses que determina la factura de los manuales escolares .
- Las situaciones que niños y maestros mantienen, convienen o “acuerdan” implícita o explícitamente en las peculiares relaciones de *dominación contestada* que se establecen en la escuela; es decir, la coerción del maestro y la resistencia del alumno en el micro espacio de poder y contrapoder que empapa las rutinas prácticas del aula.
- El efecto contaminante e invasor de la didáctica del entorno en espacios externos a la escuela, en actividades circum escolares, como empresas de ocio y tiempo libre, juegos educativos, propuestas de actividades extraescolares procedentes de entidades públicas o privadas o, incluso, sobre los esquemas de la publicidad para la promoción de lugares y regiones. Ese reflejo de la didáctica del entorno socialmente aceptado en ámbitos propios de la educación no formal, “de rebote” puede volver a contextos escolares, y entonces puede considerarse, también, como parte del *código pedagógico del entorno*.

Por otra parte, nuestras posiciones historiográficas poseen gran coincidencia con los enfoques de la historia cultural de la educación que contemplan el conocimiento escolar, y la misma escuela, distinguiendo las dimensiones discursiva, normativa y práctica, o, si se prefiere, las culturas *científica, burocrática y empírica*

de la escuela Escolano Benito, 2000a . Estas distinciones forman parte de otras interesantes aportaciones y ricos matices que ha traído la relativamente nueva revisión de la historia de la educación, tanto en el ámbito europeo como en el estadounidense¹¹. Para el presente estudio resultan particularmente útiles, por que se avienen perfectamente con el carácter histórico de la investigación; es decir, sirven para dar cuenta del entramado de tradición y cambio que un largo periodo de tiempo ha culminado con la codificación pedagógica del entorno¹². Metodológicamente nos ha resultado muy conveniente distinguir entre: por un lado, un plano discursivo de la enseñanza del medio, que tiene remotos orígenes en los sueños de salvación y progreso por medio de la escuela, en el reformismo didáctico de tradiciones ilustradas y laicas para modelar adecuadamente a la ciudadanía, en la pedagogía como ciencia experimental, etc. y, por otro lado, una dimensión práctica relacionada con el uso del entorno que históricamente se ha acrisolado en el interior de las aulas y el plano o dimensión normativa, el cual se hace presente muy tardíamente en lo que a la enseñanza del medio se refiere.

¹¹ De ello se trata en el artículo de A. Escolano arriba citado. Así mismo del giro cultural en la historia de la educación se han ocupado Ruiz Berrio 2000 , Viñao 1996 y Viñao 2001a , entre otros. La obra colectiva que ha dirigido A. Escolano 2006 : *Historia ilustrada de la escuela en España*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, refleja el alto grado en que los enfoques culturales han calado en la comunidad de historiadores de la educación en España.

¹² Hay que matizar que si bien la nueva historiografía de la educación ha puesto de relieve la independencia o divorcio que se da entre las culturas de la escuela, más allá de ignorarse mutuamente, hay múltiples manifestaciones de confrontación, de poderes que se oponen, al tiempo que se requieren y se necesitan. Así, la confluencia o frente coaligado que frecuentemente forman los teóricos y los burócratas, ha mantenido con los maestros una relación jerárquica que tiene su correlato en la relación entre saber teórico y saber práctico. Relaciones de poder en las que el magisterio suele expresar una ambivalente reacción de sumisión y rebeldía. No habría autoridades pedagógicas sin funcionarios docentes a los que controlar, dirigir, aleccionar, encargar el desarrollo de reformas, etc.. Y, viceversa, no existiría la figura del maestro funcionario en el sistema nacional de enseñanza sin sus autoridades. En tal dialéctica se encuentran no pocas explicaciones sobre las recurrentes empresas fracasadas del reformismo pedagógico, con las que tanto tiene que ver nuestro estudio.

Cuadro 1.1. Los modos de educación

Elementos sustanciales de los modos de educación en España (siglos XIX y XX):

- Sistema económico y social.
- Modelo de escolarización, fines, límites e ideales de educación.
- Producción, reproducción y distribución del conocimiento escolar.
- Discursos y prácticas pedagógicas.
- Modelo de dominación (formas de control y violencia directa o simbólica).
- Procesos de subjetivación de los individuos en las culturas de la escuela.

Sociedades capitalistas

Transición *larga* (de 1900 a 1970)
Transición *corta* (década de los sesenta del s. XX)

<i>Modo de educación tradicional elitista</i>	<i>Modo de educación tecnocrático de masas</i>
Capitalismo tradicional-“nacional”.	Capitalismo monopolista y transnacional.
Reproducción social simple.	Reproducción social ampliada.
Escolarización restringida y dual.	Escolarización de masas, segmentada.
Códigos disciplinares tradicionales.	Códigos disciplinares revisados.
Pedagogías disciplinarias basadas en la organización.	Pedagogías blandas basadas en la psicología.

Al contemplar nuestra investigación un tiempo largo, que abarca desde los primeros vestigios discursivos del código hasta el presente única forma de afrontar un estudio genealógico de este tipo, hemos requerido una periodización adecuada a nuestro interés: la de los *modos de educación* en el capitalismo. En consecuencia, procede ahora explicar brevemente qué entendemos por ese constructo heurístico. Los *modos de educación* son categorías para aproximarse al análisis histórico social de las formas de educación y escolarización en el marco del nacimiento y desarrollo del capitalismo en España *grasso modo*, entre los siglos XIX XXI. Una idea similar aparece por primera vez, en 1976, en *Escuela, ideología y clases sociales en España*, la seminal obra de Carlos Lerena, concretándose en periodos que él denomina *sistemas de enseñanza*¹³. Pero los *modos de educación* tal y como aquí son concebidos se deben a una posterior elaboración de Cuesta 1997a, puesta al día en Cuesta 2005. Según ésta, a partir de la erección de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX, se distinguen un *modo de educación tradicional elitista* desde aquellos orígenes decimonónicos hasta los años sesenta del siglo XX y un *modo de educación tecnocrático de masas* a partir de 1970 y hasta nuestros días. En la complicidad intelectual que hemos establecido en el ya mencionado proyecto donde se socializa la presente investigación, los *modos de educación* se han convertido en referente común y herramienta de primer orden para la comprensión histórico genealógica de distintos objetos de estudio.

¹³ Hemos manejado la 3ª edición, revisada y ampliada, del libro al que me refiero, producto de la tesis doctoral del genial sociólogo. Para la dimensión histórica presente en esta obra, C. Lerena propuso tres *formas* del sistema de enseñanza: el *escolástico* 1250, el *liberal* 1857 y el *tecnicista* 1970 que se suceden con la expansión y desarrollo del capitalismo (Lerena, 1986: 109-115). Entre paréntesis figuran las fechas de referencia para el inicio de cada forma histórica, modelo, o “tipo ideal” weberiano. La primera diferencia salta a la vista, entre las categorías lerenianas y nuestros modos de educación, es que las primeras se remontan al siglo XIII, el cual se nos antoja tiempo demasiado lejano para merodear por él, sin perderse, en pos de las primeras huellas de la escuela y del modo de producción capitalista. Otra diferencia básica y conviene señalarlo, porque alguna que otra vez se han dado en confundir es la articulación de su lógica interna. Pero a pesar de las diferencias, en las que el lector puede profundizar yendo a las fuentes que hemos citado, hay un común empeño por pensar históricamente la escuela, atendiendo a la especificidad de sus rasgos, de sus propios cambios.

Raimundo Cuesta, Juan Mainer y yo mismo hemos ido poniendo a prueba este artefacto, matizando la idea matriz y ajustándola a cada caso. La versión que he adaptado para el estudio histórico del entorno como objeto de enseñanza se re presenta en el **Cuadro 1.1**.

Los *modos de educación* entienden y dan cuenta, sin orden de prelación, de los elementos sustanciales que figuran en la parte superior de **Cuadro 1.1**: las cambiantes estructuras socioeconómicas y las peculiares formas de escolarización que en cada etapa del capitalismo se establecen como artefactos productores de sujetos para la distribución del conocimiento y para la selección social. Las funciones de la escolarización se explican en cada modo de educación a partir de las formas específicas de violencia más o menos simbólica con las que se ejerce la dominación; lo cual tampoco es ajeno a los discursos y a las prácticas pedagógicas que han dominado tanto en los textos visibles legislación, manuales escolares, cuestionarios y programas , como los más invisibles recursos del cuerpo y la voz, exámenes, actividades, rituales y rutinas con los que maestros y alumnos regulan y gestionan su obligada convivencia en el aula .

Entre el modo de educación tradicional elitista y el modo de educación tecnocrático de masas podemos detectar una *transición larga* a partir de cierta deslegitimación de la escuela decimonónica, que viene a ser producida por una suerte de vanguardia intelectual, adscrita a las nacientes clases medias, en cuyo seno se va gestando, poco a poco, lo que llamamos tradición de pensamiento liberal socialista el periodo de la Segunda República constituyó sin duda la encrucijada social y política en la que se hicieron más patentes las tentativas por superar la crisis desencadenada en el modo de educación tradicional y elitista . En todo caso, la presencia de tal vanguardia se hizo ya visible en España a partir de la irrupción de los proyectos regeneracionistas en el gozne de finales del siglo XIX y principios del XX. Acompañan a dicha *transición larga* muchas ambigüedades y tentativas premonitorias en la dimensión práctica que tratan de llevar al interior de las escuelas la enseñanza del entorno. Pero lo cierto es que ésta sólo habrá de

encontrar cabida y posibilidades de consolidación e institucionalización en la escuela del modo de educación tecnocrático de masas.

En el **Cuadro 1.1** se hace también referencia a una *transición corta*, que se produce en los años sesenta del siglo pasado. En ella tuvieron lugar, de manera mucho más acelerada y visible, los cambios que se indican mediante el contraste de las dos columnas del esquema¹⁴. Siguiendo esa orientación, en cada columna figuran unas características del correspondiente modo de educación que, si se mira atentamente, vienen a especificar lo que hemos llamado sus *elementos sustanciales*. Puesto que esta gráfica y esquemática aproximación a los *modos de educación* habrá de ser objeto de ulteriores y recurrentes recordatorios a lo largo de la investigación, nada más, por ahora, es preciso indicar al respecto.

Como es sabido, la idea de una enseñanza que parta de lo concreto y conocido, de lo cercano al alumno, estuvo ya presente en los mismos orígenes *comenianos* del arte de enseñar. Por ello, nuestro estudio ha de remontarse a los primeros sueños reformistas que imaginaron la maquinaria escolar en los principios de la era del capitalismo; en los albores de la modernidad occidental. Sólo mediante una panorámica temporal muy amplia, y, remontándonos a la invención moderna de la escuela, puede llevarse a cabo una indagación genealógica atenta a las continuidades y a los cambios, para dotar de sentido la interpretación del presente, o mejor sería decir, para desvelar su *sin sentido*.

Evidentemente, no nos ha sido posible mantener una misma intensidad y profundidad analítica en un recorrido tan dilatado. Hay momentos en los que desarrollamos análisis detallados, frente a otros en los que hemos optado por ofrecer

¹⁴ Ya en su día F. Braudel, en su libro clásico sobre el Mediterráneo en la época de Felipe II, estableció una tipología de tiempos históricos según el tipo de estructuras. La diferenciación entre tiempos cortos los de las coyunturas políticas y tiempos largos los de las estructuras puede resultar productiva con ciertas cautelas. En nuestro caso, la transición larga y corta se refieren a las mutaciones de estructuras socioculturales, como es la escuela, las cuales tienen un ritmo de cambio social de más larga duración que las coyunturas políticas. El concepto de transición corta (rápida) se refiere a un proceso de aceleración dentro de un lapso estructural de más de sesenta años.

visiones panópticas de grandes procesos. Pero a estos explicables inconvenientes se contraponen indudables ventajas en el “haber” de los estudios genealógico dotados de cronología amplia: la más importante es que ello nos permite establecer conexiones entre las visiones más generales, estructurales y panorámicas con el terreno “micro” de las prácticas educativas, de la acción en las aulas¹⁵.

Ya indicábamos antes que una visión panorámica de la gestación del *código pedagógico del entorno* permite detectar la significada antelación con que la dimensión discursiva precede a aisladas experiencias de vanguardia, para, después de muchos años, terminar con la reglamentación oficial del estudio del medio o entorno y su práctica generalizada en las escuelas españolas¹⁶. Puede hablarse, por tanto, de una secuencia de fases constructivas del *código pedagógico del entorno* alrededor de las cuales hemos podido estructurar los capítulos de esta obra: primero fue la tradición discursiva capítulo segundo, después llegaron unas primeras tentativas prácticas de la mano de la vanguardia reformista capítulo tercero) y, finalmente, se obtuvo la normativización curricular y su práctica generalizada capítulo cuarto. Si relacionamos dicha secuencia con los *modos de educación*, el lector comprobará que no hemos tenido que forzar nada para que fuera apareciendo con nitidez el esqueleto estructurante de nuestro trabajo. Y así las piezas básicas del mismo y el objeto de nuestros afanes han terminado por convertirse en estructuras estructurantes de la investigación, en tres capítulos, tal como puede verse en el **Cuadro 1.2**.

La lógica que relaciona las fases constitutivas de la pedagogía del entorno con nuestra propuesta de periodización incluidos los distintos ritmos de transición,

¹⁵ A esa tarea nos invita Basil Bernstein, según la precisa interpretación que del sociólogo británico hace Sadovnik 1992.

¹⁶ La falta de sincronía entre las ideas pedagógicas, la normativa de educación y las prácticas de enseñanza es un hecho detectado por los pedagogos desde hace más de un siglo. M^a Teresa del Castillo nos recuerda que ya L. Luzuriaga, en 1916, advertía sobre la parcialidad de la legislación como fuente de la historia escolar y afirmaba que el estudio de las leyes debe completarse: «las ideas o ideales que han inspirado las leyes y la situación real de la escuela que, como sabemos, puede ser muy distinta de lo que las normas legales preceptúan» López del Castillo 1982: 127.

Cuadro 1.2. Estructura general de la investigación

<p>Tradición discursiva en la que se inscribe el <i>código pedagógico del entorno</i>.</p> <p>Capítulo segundo</p>	<p>Escuela de las sociedades precapitalistas en Europa y en el modo de educación tradicional elitista.</p> <p>(siglos XVII – XIX)</p>
<p>Tentativas prácticas de vanguardia.</p> <p>Capítulo tercero</p>	<p>Deslegitimación teórica del modo de educación tradicional elitista.</p> <p><i>Transición larga</i> al tecnocrático de masas. (en torno 1900 – 1970)</p>
<p>Oficialización, universalización práctica y asignaturización del <i>código pedagógico del entorno</i>.</p> <p>Capítulo cuarto</p>	<p><i>Transición corta</i> y modo de educación tecnocrático de masas. (años sesenta del siglo XX y desde 1970 a la actualidad)</p>

tal y como se expresa en el esquema anterior, no es producto de ninguna operación de forzoso encaje a presupuestos previos y cerrados; aunque tal extremo habrá de ser juzgado por quien esto lea. Lo cierto es que la organización de la investigación en los tres capítulos indicados obedece a la justa aspiración de que la arquitectura del “edificio” mostrara con claridad su contenido y el enfoque con que se ha abordado el objeto de estudio (el conocimiento que hemos alcanzado y las tesis que se defienden). Ha de hacerse, sin embargo, una observación. La tradición discursiva que se aborda en el segundo capítulo, se remonta a tiempos

anteriores al surgimiento del modo de educación tradicional elitista que tendría lugar, en España, casi a mediados del siglo XIX. En fin, es de la lectura con junta del **Cuadro 1.1** y del **Cuadro 1.2** que se obtiene la visión general de lo expuesto.

Ante la imposibilidad, ya mencionada, de mantener una intensidad homogénea en todos ellos nos hemos resuelto por mantener una tensión *in crescendo*: los capítulos se desenvuelven partiendo de una visión general, más sintética y panorámica, que da paso, en la parte final, a una mirada más en profundidad y detallada, con más incidencia sobre la enseñanza practicada y un patente incremento de las aportaciones empíricas. Hay otra razón añadida que explica este proceder. El conocimiento escolar que parte del “entorno” se concibió idealmente por la tradición reformista de los “clásicos” pedagogos de la modernidad. Ellos fueron los artífices de lo que puede considerarse el *sedimento arqueológico del código pedagógico del entorno*; es decir, un elenco de principios didácticos, de propuestas reformistas y algunas efectivas realizaciones escolares en Europa. Tal sedimento arqueológico puede espigarse en los textos de una pedagogía que aún no tenía un *status* de saber independiente de la filosofía. Por tanto, nuestra tradición discursiva arranca mucho antes que su inclusión en programas oficiales y antes de motivar múltiples experiencias de vanguardias innovadoras. Pero sólo puede hablarse de la existencia de un *código pedagógico del entorno* como algo definitivamente constituido cuando se ha reglamentado en los programas oficiales y tiene una presencia normalizada en el conocimiento escolar. En España, dicho proceso constituyente, del que nos ocupamos en el capítulo cuarto, lógicamente con mayor extensión y profundidad, coincide con la aparición y desarrollo del modo de educación tecnocrático de masas, momento que puede establecerse entre la Ley General de Educación LGE de 1970, y el alumbramiento del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, ya con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE de 1990. Un parto que, como vemos, tuvo una muy larga gestación.

En este momento es preciso hacer un paréntesis y advertir sobre una falsa impresión que podría producir el anterior relato: la de un proceso teleológico en el que, inevitablemente, la práctica generalizada y la normalización de la enseñanza del *entorno* fuera un final proféticamente anunciado en ideas y proyectos pedagógicos de larga data. En modo alguno. Las propuestas nunca se plasmaron intactas en las aulas. Siempre fueron ostensiblemente transformadas por agentes recontextualizadores como los propios libros de texto, los maestros y demás cuerpos docentes mediadores y la misma práctica educativa. En el caso que estudiamos, además, con resultados muy distantes de los imaginados en el plano de las ideas y orientaciones oficiales.

Pero, también hay que decir, que la historia social y cultural de la educación de estirpe crítica, tal y como aquí la concebimos, no se rige por las leyes del caos, ni los códigos del conocimiento escolar son puros productos del azar y de la interacción de fuerzas que se escapan a todo análisis. Nada acontece de forma gratuita y todo es susceptible de ser desvelado y desnaturalizado, al menos, parcial y provisionalmente.

Por otra parte, puede decirse que el presente trabajo desborda, en buena medida, los límites de la enseñanza del *entorno*. Cuando se dan estas circunstancias expansivas la investigación puede ganar en interés, siempre que no se llegue a una dispersión tal, que perdamos de vista el objeto central. Pero las derivaciones temáticas son inevitables cuando seguimos la pista de largos procesos que han descrito trayectorias tan complejas. Al intentar esa tarea, renunciamos a entender el conocimiento escolar como un producto derivado de las ideas de pensadores que, unido al bagaje de las disciplinas científicas, desciende y se divulga a través de escalas y filtros diversos hasta llegar a las aulas. Incluso admitiendo lo que de cierto pudiera haber en este enfoque y teniendo muy presentes las profundas transformaciones y mutaciones que los saberes académicos y las propuestas para su enseñanza sufren a manos de la cultura empírica de la escuela, la codificación del conocimiento escolar requeriría de explicaciones en las que, necesariamente, habrían de intervenir otras categorías. Hemos de reconocer que existe, cierta

mente, el riesgo de deslizarnos por la fácil pendiente de la glosa y clasificación de ideas pedagógicas, así como la recopilación de testimonios en los textos visibles con interpretaciones más o menos afortunadas. Tampoco bastaría con añadir los resultados de observaciones de la enseñanza del entorno en el interior de la escuela, con una óptica empirista que conciba los datos como reveladores de la realidad por sí mismos. Para evitar dichos riesgos hemos tratado de atender, con persistencia, a elementos tales como la misma función que ha ido cumpliendo la escuela en cuanto imprescindible maquinaria disciplinaria de la sociedad, el tipo de sujetos niños / alumnos que en su seno se produce, la variable presencia de las clases sociales en el conflictivo universo de la cultura y la educación, o, finalmente, las nuevas formas de gobernabilidad que han emergido con el despliegue del Estado del bienestar y su inseparable conquista: la escolarización de masas. En definitiva, el interés del trabajo, en cuanto a sus incursiones más allá de la didáctica del *entorno*, estriba en que habremos de toparnos con fenómenos de tipo económico, social, ideológico, político o relativos al devenir de las distintas corporaciones profesionales.

Para terminar, diremos algo más sobre las tradiciones teóricas que, en mayor o menor medida, han impregnado nuestro pensamiento en el curso de la investigación. Tras las herramientas heurísticas que se han descrito, subyacen, como no puede ser menos, autores y perspectivas a los que nos hemos referido anteriormente: sociología crítica de la educación, historia social de currículo y método genealógico¹⁷. Desde las distintas posiciones que todas ellas ocupan en

¹⁷ Ciertamente, nos nutrimos de ideas seleccionadas entre la producción intelectual de nuestro tiempo. En pinceladas muy gruesas puede hacerse una breve cartografía de esas tres corrientes teóricas principales. Hace más de treinta años se produjo una famosa ruptura con el paradigma empirista y economicista que dominaba en la sociología de la educación. Los trabajos en Francia de P. Bourdieu y J. C. Passeron, y los de B. Bernstein en Inglaterra, abrieron el camino a una nueva sociología de la cultural y del conocimiento escolar, al relacionar los principios de selección y organización del currículo con las estructuras sociales y los marcos institucionales. Se ha destacado como referencia cronológica de ese cambio la fecha de 1971, año en que se publica la recopilación de M. Young, *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*, con la colaboración de B. Bernstein y P. Bourdieu. Así, a finales

el conocimiento de lo social, las tres empujan en una misma dirección, para alejarnos de la influencia conjunta del idealismo y el positivismo, cuyo reinado ha sido largo en la práctica de la historiografía educativa. Para preservarnos de ese idealismo que deseamos ahuyentar a toda costa, ofrece más garantía la presencia entrelazada, como telón de fondo, de esas corrientes que, genuinamente pueden calificarse de críticas. Afortunadamente, en España, se mantienen vivas. Y, entre ellas cabe destacar, muy especialmente, la hoy casi acallada herencia de Carlos Lerena. Un valioso legado que, aquí, nosotros queremos contribuir a recuperar. Sin entrar a glosar esa producción hispana, que se abre paso, dificultosamente, entre una mayoritaria cosecha menos acerada y más benévola con el presente, ambicionamos ir incrementando esa ya digna presencia de obras de racionalidad crítica en la historia y la sociología de la educación.

Decíamos que el poso de lecturas y autores con el que alimentamos nuestro propio pensamiento, aún teniendo ya una acreditada trayectoria, pertenece a tendencias de nuestro tiempo en la investigación de las ciencias sociales y educativas. Ello nada tiene que ver con el mínimo seguidismo a moda alguna, o el apego al texto de autor con prestigio internacional. Hemos exprimido igualmente lecturas interpuestas¹⁸. Así, colectivizando lecturas y debates en nuestros semi

de los años sesenta, se abre un nuevo paradigma en las ciencias sociales que va a permitir un caudal de estudios de críticos que afectan a la investigación educativa. En la confluencia (por la influencia conjunta) de la *Nueva Sociología de la Educación*, y los estudios del currículo que llevaban a cabo los «reconceptualistas» norteamericanos M. Apple, H. A. Giroux, P. L. McLaren, ... , aparece el campo de la historia social del currículo en el cual ha sido destacada la obra de I. Goodson Rifá Valls, 2005. Por otra parte, un poco más tarde ha venido el declinar de la tradicional historiografía de la educación de raíz positivista historia de las ideas pedagógicas, de las reglamentaciones, de las instituciones para dar paso al enfoque cultural al que ya nos hemos referido. En tercer lugar tenemos un puñado de autores “clásicos” Marx, Weber, Durkheim, Nietzsche que, con sus continuadores en el método genealógico, particularmente con la obra de M. Foucault, han mantenido enérgicamente un pensamiento “a la contra” que persiste hasta nuestros días.

¹⁸ Por ejemplo: para introducirnos y ejercitarnos en la aplicación de la perspectiva genealógica nos fueron útiles algunas lecturas de Julia Varela, para escribir algunas páginas en diciembre de 1999, como trabajo formativo cuando hacíamos los cursos de doctorado: *Uso del método genealógico en una investigación sobre la sociogénesis del Conocimiento del Medio*.

narios, manteniéndonos alerta para no incurrir en el “efecto Mateo”, y haciendo inseparable la apropiación del conocimiento de las formas y lugares de trabajo, hemos ido tejiendo y destejiendo durante, aproximadamente, nueve años, y se ha llevado a cabo la manufactura de la presente tesis¹⁹. Con lo cual retornaríamos, circularmente, a lo expuesto al principio sobre el trabajo colegiado y el interés colectivo.

Aludiremos de forma breve a las fuentes utilizadas. Además de aquellas de tipo secundario que sería prolijo describir, determinadas obras de la literatura pedagógica, de la legislación educativa y de los textos escolares han sido objeto de estudio y, necesariamente, los documentos consultados van desde el siglo XVII hasta el la actualidad. Tres revistas han sido especialmente trabajadas: *Revista de Pedagogía*, *Vida escolar* y *Cuadernos de Pedagogía*, por considerarlas más relevantes en el amplio conjunto de publicaciones educativas de carácter periódico en la España del siglo XX; aunque otras de menor divulgación, de carácter más académico o que fueron órganos de expresión de grupos de renovación pedagógica o de la Inspección de enseñanza primaria, nos hayan sido, ocasionalmente, de gran utilidad. Otra fuente de gran interés han sido algunos cuadernos de los niños y periódicos escolares elaborados en la tradición freinetiana. También hemos obtenido sugerentes pistas en las percepciones colectivas de padres y maestros, a las que nos hemos aproximado realizando sendas encuestas. Otro tanto puede decirse de fuentes orales, que hemos aprovechado mediante entrevistas planificadas a personas que tenían cosas que aportar sobre aspectos concretos de la investigación. Y se completa esta escueta referencia a las fuentes con otra *invisible*:

¹⁹ Algo decíamos en Cuesta *et al.*, 2007: 193 sobre nuestra voluntad de impugnar no sólo el pensamiento individualista sino también «la forma, el estilo y las muecas ritualizadas del mundo académico, donde la ciencia se confunde a menudo con la manía citatoria o el reconocimiento jerárquico de las aportaciones de los que ya están reconocidos, también llamado “efecto Mateo”». Concepto acuñado por el sociólogo R. K. Merton que, como es sabido, procede del evangelista Mateo, según el cual «al que tenga se le dará, y tendrá en abundancia; pero al que no tenga se le quitará lo poco que tenga», y que puede verse en Salvador Giner y otros coords. : *Diccionario de sociología*. Alianza, Madrid, 1998, 231.

múltiples conversaciones con maestros (compañeros y compañeras en el oficio) sobre los problemas que nos íbamos planteando. Ésta es una fuente que no aparecerá citada, ya que procede de la comunicación espontánea, de la cotidianidad, que, así mismo, nutre nuestra propia experiencia profesional. Una experiencia que, finalmente, nos constituye y nos atrapa, pero que también puede ser contemplada desde una marcada distancia crítica. Seguramente, sin ella, los logros de esta investigación serían muy diferentes.

Entre líneas y notas de este breve capítulo introductorio hemos ido dejando reconocimientos que son también expresiones de gratitud. No han sido, sin embargo, lo explícitas que corresponde al merecimiento de los apoyos recibidos ni a nuestro deseo. En estas últimas líneas trataremos de hacer justicia.

José María Hernández ha entendido su compromiso y, por ende, la función de la Universidad de una forma abierta y enriquecedora. En su calidad de director de la tesis, nos ha prestado un incondicional apoyo a nuestros proyectos no sólo a éste) y ha sido un cualificado vínculo con la Universidad para los que, como es el caso, trabajamos y producimos en un territorio un tanto externo e incluso extraño ²⁰. Como buen conocedor del campo de la historia de la educación nos ha dado seguridad con sus juicios.

A Trudy Langerak le agradecemos su meticulosa revisión del texto en aspectos formales, así como la ayuda prestada en varias traducciones que hemos necesitado, sobre todo en los dos últimos años. También con la ayuda de Ángel Galán, Concha Mateos y Julio Mateos Langerak se ha beneficiado la presentación de la tesis que se ofrece a la vista del lector como resultado de un buen

²⁰ Es preciso aclarar que el situarnos en lugares y posiciones extra académicas, y exhibir un discurso antiacademicista, no es contrario a que busquemos la participación y el uso de cualquier institución pública especialmente de la Universidad, que por el hecho de ser pública de un uso público requiere o privada, sin que ello comprometa un ápice nuestro rechazo a las leyes tecnoacadémicas y del mercado. Así mismo, en el espacio universitario trabajan personas y grupos con los que compartimos una perspectiva crítica y siempre esperamos mantener estrechas relaciones intelectuales y personales.

hacer en las tecnologías informáticas, así como ciertos tratamientos gráficos de las encuestas realizadas como recurso indagatorio.

Y, finalmente, dos amigos, Raimundo Cuesta y Juan Mainer, personifican el pequeño ámbito en el que tan generosa ayuda hemos absorbido con toda naturalidad, y sobre el cual, ya en este capítulo de *invitatio*, el lector habrá encontrado varias alusiones. La cercanía y estrecha comunicación con Juan Mainer cuando ambos nos afanábamos en sendas investigaciones ha tenido efectos muy beneficiosos sobre nuestro trabajo²¹, a lo que hay que añadir su inapreciables comentarios a nuestros escritos. En cuanto a Raimundo Cuesta, coordinador del *Proyecto Nebraska*, ha ejercido ya desde la lectura de nuestros primeros borradores una atención tan generosa, tan preocupada y productiva que cae totalmente fuera de lo común, de la “normalidad”²². Una vieja relación de amistad y comunicación intelectual, casi cotidiana, con Raimundo Cuesta ha fertilizado nuestro trabajo para la obtención de los mejores frutos.

A estas personas y a todas las que me han alentado, espero compensar, en alguna medida, al término de esta ya un tanto voluminosa y duradera indagación, celebrando con ellas, una vez más, *la alegría de la amistad y el conocimiento*.

²¹ Mainer 2007 ha realizado su investigación sobre la génesis del campo profesional de la didáctica de las Ciencias Sociales en un ciclópeo trabajo durante los últimos años, con el resultado de una brillante tesis de doctorado, leída muy recientemente junio de 2007 en la Universidad de Zaragoza. Simultáneamente, y compartiendo ideas e ilusionados proyectos con Juan Mainer, yo avanzaba en la propia tarea para dar a luz a esta otra criatura, muy diferente, pero con evidentes lógicas compartidas y una búsqueda complementariedad.

²² No es extraño que la disposición de R. Cuesta a compartir el conocimiento y a no medir los esfuerzos en tareas colectivas contrahegemónicas, sin gratificaciones al uso dominante en la política de la cultura, sean de difícil asimilación en los pantanos del academicismo; incluso que no lleguen a entenderse o hayan de buscarse extrañas interpretaciones para que sean soportables. Si hay lectores que nos han seguido en otros textos *nebraskianos*, apreciarán que las formas de trabajar, de situarse y actuar, son parte de la misma actividad crítica que ha de acompañar a la producción intelectual.

Capítulo segundo

La gestación de una larga tradición discursiva

2. La gestación de una larga tradición discursiva

En el capítulo anterior decíamos que los discursos, las prácticas y las reglamentos pueden considerarse dimensiones gruesas y constituyentes en la construcción del conocimiento escolar. Y ya se indicaba cómo es ése, precisamente, el orden secuencial en que históricamente se configura el código pedagógico del entorno. Primero cuaja la dimensión discursiva que durante largo tiempo sobrevuela en la literatura pedagógica sin prender en las prácticas de las aulas; más adelante, aislados experimentos tienen lugar en nuestras escuelas y, muy tardíamente, particularmente en España, se produce la constitución definitiva del código pedagógico del entorno, en 1990, con la inclusión oficial y plena en la Educación Primaria del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la LOGSE¹.

La tradición de la que aquí se habla tiene una destacada presencia en el acervo de lo que se ha denominado cultura científica de la escuela. Se produce y reproduce con relativa independencia de la práctica escolar y goza de lenguaje y existencia propia en círculos intelectuales de Europa desde los inicios de la

¹ Una secuencia así no se ha dado de igual forma en la génesis de otras materias de enseñanza. En el caso de la historia los componentes discursivos y las prácticas de enseñanza aparecen más conjuntamente y su presencia está más trenzada durante el periodo de *sedimentación* de los usos de la educación histórica en el Antiguo Régimen Cuesta, 1997: 26-82 y 1998: 13-20. En otros casos, como el de la gramática escolar, estudiado por Chervel, determinadas rutinas del aula acaban formando el saber disciplinar.

Edad Moderna. Los maestros ni han intervenido en su invención, ni lo hacen suyo fácilmente, ni lo aplican en los términos ni en la lógica concebida en la pedagogía teórica². Sin embargo, la independencia del discurso es relativa pues se trenza con realizaciones y prácticas reformistas, en ocasiones promovidas por sus mismos creadores, como es el caso de Pestalozzi; el uso escolar, durante generaciones, del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio; los métodos intuitivos que se ejercitan mediante las lecciones de cosas; o la enseñanza de la patria chica o geografía local practicada en la *Heimatkunde* alemana. Éstas y otras realizaciones, son, así mismo, constituyentes de discurso. Y hasta la misma experiencia acumulada entre los maestros, la cultura práctica de la escuela, influye y determina la pedagogía teórica. De forma que la dialéctica entre las culturas escolares que finalmente intervienen en la construcción del código pedagógico del entorno ha de entenderse como una relación de influencias mutuas y de desafectos. Aunque la traslaciones entre teoría y práctica no sean limpias ni transparentes. Dicho esto, podemos seguir afirmando que en la secuencia creadora del código pedagógico del entorno ocupan un primer lugar sus discursos, por haber nacido y re nacido permanentemente con voluntad reformista, formando desde los mismos orígenes de la escuela un sedimento arqueológico perfectamente reconocible. De él vamos a ocuparnos en el presente capítulo.

Ese viejo discurso, está incrustado desde el siglo XVII en los textos más afamados de los autores “clásicos” del pensamiento pedagógico europeo Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, y un largo etcétera, de forma que sobre sus ideas y argumentos ha pasado mil veces la tradicional historia de ideas pedagógicas.

² Ese hecho ha inquietado o ha sido motivo de preocupación para todos aquellos que desearían armonía y marcha conjunta entre la teoría y la práctica educativas. En referencia a la enseñanza geográfica ya decía Gibbs (1911: 4): «Esto se debe [el retraso de la enseñanza de la geografía] a que los principios metodológicos establecidos son producto de grandes pedagogos y filósofos, y los manuales están redactados, generalmente, por personas vacías de todo espíritu científico o de cultura pedagógica, o de ambas cosas». Como veremos, no es el único que mantiene este tipo de quejas. Representa, más bien, una opinión muy extendida, aún en la actualidad.

De ese primordial depósito se irán nutriendo propuestas didácticas sucesivas, proyectos de innovación, experiencias de vanguardia y disposiciones oficiales a lo largo del tiempo y en creciente abundancia. Todo ello prefigura y da forma enunciativa a una tradición. Sin embargo, tradición no quiere decir secuencia lineal y progresiva en la que cada aportación se edifica conscientemente sobre lo anterior. Al menos en este caso, se trataría de un sedimento de creencias, argumentaciones, propuestas metodológicas, ideales educativos y valores, que a lo largo del tiempo han ido construyendo una masa doctrinal polimorfa, al tiempo vulgar y académica, adaptable a sucesivos contextos y finalidades, permanentemente presentada como novedad reformista. Nos ocuparemos, por tanto, en este capítulo de capturar y hacer visible una tradición discursiva que se reinventa a sí misma, durante casi cuatro siglos, ocultando así su vetusta existencia.

2.1. El discurso y sus rasgos

Los elementos más arcaicos con los que podemos emparentar la enseñanza del entorno los encontramos en la literatura pedagógica del siglo XVII³, antes incluso de que el entorno o medio aparezca como objeto de enseñanza. De entonces datan las destacadas propuestas reformistas de la escuela y, entre ellas, las máximas metódicas o principios didácticos que recomiendan proceder de lo cercano a lo lejano, de lo fácil a lo difícil, de lo general a lo particular, de lo concreto a lo abstracto... Principios que van formulándose por una constelación de pedagogos al amparo de la llamada enseñanza realista, sistematizada, por primera vez, en la gran obra de Comenio: conocer las cosas a partir de ellas mismas y no de sus nombres.

Para identificar, en una primera aproximación, la tradición discursiva de la que estamos hablando, ésta debe ser resumida en sus rasgos esenciales.

En primer lugar, hay que referirse a los principios didácticos de proceder siempre de lo más próximo a lo más lejano, de lo fácil y conocido a lo más difícil y desconocido, de lo concreto a lo abstracto. Principios que pueden ampliarse con un variable rosario de caminos que, *grosso modo*, vienen a decir lo mismo o expresar la misma idea de una enseñanza gradual y progresiva⁴. En segundo

³ Nos estamos refiriendo a un discurso *curricular*, como diríamos actualmente usando el término anglosajón, o un discurso didáctico si se atiende a la terminología germana. En España, sólo desde hace poco tiempo, hemos incorporado el término anglosajón de *curriculum* ya que usábamos preferentemente el de *didáctica* por la influencia alemana (*Didaktik*). No obstante, entendemos el concepto de *didáctica* con más amplitud que el de *método*: los alemanes distinguen entre *didáctica* y *metódica*; la metódica es la didáctica “a pie de obra”, como un campo de saberes poco definido epistemológicamente que supera, aunque incluya, los asuntos metodológicos. Así, por ejemplo cuando se habla de *didáctica del entorno* nos referimos a un amplio conjunto de reflexiones, opciones prácticas, tradiciones y propuestas relacionadas con unas enseñanzas que tienen al *entorno* o *medio* cercano como objeto de estudio escolar o recurso muy principal. En definitiva, a un conjunto teórico y práctico al que también podemos referirnos con la expresión *pedagogía del entorno* u otras que, dentro de un amplio campo semántico, nos remitan, sin confusión, a lo mismo.

⁴ *Progresiva* en el sentido de educación adaptada en todo momento al desarrollo “natural” de las capacidades del alumno. Idea de graduación que se remonta a Comenio. Éste es el sentido que daban al término *progresiva* los pedagogos hispanos E. Solana, A. Manjón, L.

lugar, el principio de enseñar a partir de la experiencia sensible de los alumnos en su entorno más inmediato. Usar métodos intuitivos, mostrar la cosa antes que el signo, que la palabra o los aspectos formales de las cosas. Ambos elementos evidentemente muy conectados⁵ se entendieron como los dictados de la “naturaleza” en la educación de los niños. Son postulados que se remontan a Wolfgang Ratke 1571-1635 y Juan Amós Comenio 1592-1670. A ellos se añadirá, posteriormente, la idea de integrar, concentrar o globalizar en el estudio del medio circundante distintas materias. Una característica cuya génesis habremos de analizar al final de este capítulo.

Tres son, pues, los pilares más sólidos en los que se apoya esta larga tradición: enseñanza intuitiva, proceder metódicamente desde el mundo próximo al niño e integración del “todo” existente en ese entorno. Son rasgos que sufrirán no pocas mutaciones a lo largo de la historia social, institucional y práctica de la escuela, dando personalidad propia a los paradigmas dominantes en el seno de los movimientos reformistas, pues el empeño de reformar la escuela es tan antiguo como la escuela misma. Tales cambios son más comprensibles cuando atendemos a ciertos atributos *externos* del discurso: la estrecha relación con el reformismo pedagógico, su versatilidad o maleabilidad para servir a los más variados fines educativos y la ilusión de ser producto pedagógico permanentemente “nuevo”.

Empecemos por profundizar, conjuntamente, en dos de los rasgos anunciados, evitando repetir lo que otras investigaciones ya han aportado. Que no es poco.

Luzuriaga y tantos otros y no el de “progresista” social y políticamente, que procedería de literal y equívoca, traducción de la *Progressive Education* norteamericana.

⁵ La enseñanza intuitiva que tiene efecto a través de los sentidos, por observación directa de las cosas, *es el inicio* de un proceso que irá concéntricamente de lo cercano a lo lejano, de lo fácil a lo difícil, etc.. La imagen de la enseñanza radiocéntrica a modo de las ondas que produce una pedrada en el estanque nos parece de las más adecuadas.

2.1.1. Sedimento arqueológico del código pedagógico del entorno. Intuicionismo y progresión natural del conocimiento

Wolfgang Ratke recorrió distintos lugares de Europa dedicándose a defender su proyecto educativo expuesto en un *Memorial*. Proyecto de pedagogía realista, que se inscribe en otras reformas políticas y culturales utópicas y que defiende una enseñanza adaptada a la naturaleza del niño, no coercitiva, basada en la intuición y en la experiencia. En él se expresan ya los principios pedagógicos cuyas huellas seguimos⁶. Entre las recomendaciones metodológicas de W. Ratke se intercalan otras de distinta índole, como la de una enseñanza obligatoria para todos los niños de ambos sexos y el rechazo al castigo innecesario, ideas ambas que quedan magistralmente desarrolladas en Comenio. Para estos reformadores, la faceta metodológica es inseparable de las propuestas políticas de una reforma global. No postulan la enseñanza de las cosas reales, intuitiva, fácil y en lengua materna para la educación palaciega, sino para las escuelas populares. Lo cual es un dato a retener ya desde ahora: sólo en el contexto de un proyecto de enseñanza popular tenía sentido este *sedimento arqueológico del código pedagógico del entorno*.

La influencia de Ratke en Comenio ha sido frecuentemente mencionada en manuales de historia de la pedagogía aunque no suele argüirse la demostración

⁶ De un extracto en latín del *Memorial* pedagógico de W. Ratke, el pedagogo católico Ruiz Amado 1940: 211-213 recoge y glosa los siguientes principios pedagógicos: «Comiencese por la divina Palabra, no sólo mediante la oración, sino tomando sentencias bíblicas para la primera lectura. Sígase el método de la naturaleza, que procede de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido. *Una sola cosa* a cada tiempo sistema rigurosamente gradual, y con mucha *repetición*. Todo, en principio en lengua *vulgar*; y de ésta se pase a las otras. Todo sin *coacción*; no se castigue nunca por el estudio; pero sí hay que castigar por la mala conducta, ... No se enseñe el *modo* antes de la cosa misma por tanto vaya lo *material* antes que lo *formal*. ... Sea la instrucción universal para *todos* los niños de uno y otro sexo por consiguiente *obligatoria*. Toda certidumbre fúndese en la *inducción y experiencia* nada de autoridad ni respeto a lo antiguo. Utilícese la *memoria* local para aprender los preceptos y autores.» Es significativo que Ruiz Amado reproche a W. Ratke su pretensión de enseñar los textos antes de ver la gramática y por ello, dice, se explica el fracaso del método de Ratke. La presencia del formalismo, el memorismo y el aprendizaje como sacrificio, como perfeccionamiento disciplinante, es muy persistente en el pensamiento pedagógico jesuítico.

más obvia: el propio reconocimiento de Comenio 1922: 7¹² cuando cita a Ratke entre algunos insignes varones, que al nacer el siglo XVII vinieron a esforzarse por cambiar la enseñanza, lo cual es, para el reformador checo como una resplandeciente aurora enviada por Dios. Cita, concretamente, a Ratke, Lubin, Helvich, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn y, muy especialmente, a Juan Valentín Andrea que animó epistolarmente a Comenio a escribir *La Didáctica Magna*. Esos preliminares dirigidos al lector de la *Didáctica Magna*, son de notable interés porque no dejan lugar a dudas sobre dos cosas: que la reforma escolar del siglo XVII es una obra impulsada por una corriente de pensamiento colectivo y que se enfrenta críticamente a la enseñanza del momento con la preocupación de encontrar el camino más fácil en el arte de *formar al hombre*.

Las anteriores consideraciones vienen a contextualizar las primeras criaturas discursivas de la enseñanza del entorno como elementos de un amplio proyecto político, religioso y social de carácter reformista que tiene por objeto la infancia popular y su eficaz escolarización. Un proyecto de salvación, en suma.

En ese contexto es donde se concibe un nuevo tipo de conocimiento escolar: un conocimiento concreto de las cosas útiles, frente al conocimiento inútil y abstracto que sirve como signo de distinción social⁷.

Durante casi tres siglos el conocimiento propugnado por los reformadores para la enseñanza popular estará subordinado a las necesidades prácticas y al mundo trabajo manual, será concreto y circunscrito al mundo cercano, enseñado con métodos intuitivos, graduales y adaptados a una infancia incapacitada para el entendimiento de lo abstracto y de la lógica deductiva. J. F. Herbart se expresa al respecto con gran claridad:

«Extender en el pasado el círculo visual es, en general, más difícil que extenderlo en el dominio del presente. Por esto, en la enseñanza del sexo femenino y de las cla

⁷ En la inutilidad y el carácter de mero ornato que tiene el saber en la educación caballeresca, la educación humanística de Erasmo y los jesuitas, consistiría, precisamente, su valor y superioridad.

ses populares prevalece la geografía y todas las materias que se pueden enlazar con ella, sobre la historia. Cuando haya que abreviar la instrucción no debe pasarse por alto esta diferencia. Viceversa, cuando la enseñanza deba ser extendida será necesario poner mayor cuidado en la historia, por ser lo más difícil.» J. F. Herbart: Bosquejo para un curso de pedagogía. Traducción del alemán por Lorenzo Luzuriaga. Espasa Calpe, Madrid, 1935, pp. 241-242 párrafo 293.

La geografía y todas las materias realistas con ella relacionadas, se verían como más convenientes para las mentes más simples de la mujeres y de los niños de clases populares y, por tanto, más adecuadas en una escolarización restringida, para una enseñanza que se propaga desde el *círculo visual*.

Podemos expresar esquemáticamente esta duradera dualidad social y pedagógica mediante ciertas categorías antinómicas tal y como aparece en el **Cuadro 2.1**. Son categorías arquetípicas ideales que disponemos en ese orden de contraposición para que operen como palancas hermenéuticas de una parte de la presente investigación.

Aunque el esquema conceptual del cuadro no es inmovible, sí es una herramienta válida en la interpretación de la escuela del precapitalismo y del modo de educación tradicional elitista. La columna de la izquierda se refiere a un tipo de conocimiento escolar vinculado a unas identidades sociales; da cuenta del entramado de sujetos, saberes y relaciones de poder que explican la primera formación de la tradición discursiva de la didáctica del entorno. La hemos enfrentado a la columna de la derecha, en la que aparece otro conocimiento de raigambre escolástica y humanística propio de otras identidades sociales. También queremos expresar en el **Cuadro 2.1** que la tradición pedagógica de las enseñanzas realistas, concretas y cercanas, proviene de diferencias y confrontaciones: entre reformadores protestantes y católicos, entre infancia popular e infancia noble⁸, entre las fuerzas productoras y divulgadoras de las ciencias positivas y

⁸ La construcción social de la infancia es un tema que hoy atrae a estudiosos de distintas disciplinas. Su relación con la escolarización y la pedagogía no ofrece dudas. Sin embargo esa invención histórica de la infancia en la Edad Moderna no es un fenómeno sencillo que dé lugar a un único producto tal y como aparece en conocidos estudios. Como es sabido, Ariès

Cuadro 2.1. Categorías antinómicas en la tradición discursiva y práctica del código pedagógico del entorno

Tipo de conocimiento escolar		
general, global	<i>versus</i>	particular, específico
común, vulgar		diferenciador, distintivo
útil, práctico		inútil, especulativo
materias realistas		materias <i>humanistas</i>
concreto		abstracto
local, cercano, cotidiano		universal
enseñanza “natural”		memorística
métodos intuitivos		lógica deductiva
Identidades sociales		
infancia “de hierro”, mujeres	<i>versus</i>	infancia “de oro”, noble
clases populares		clases distinguidas
trabajador virtuoso		<i>ethos</i> clásico humanista
súbdito o ciudadano patriota		élite gobernante

1987 arrojó gran claridad sobre el asunto ya en 1960, pero el historiador francés no aborda la necesaria distinción de infancias que determinan las posiciones sociales. Lo cual sí aparece en otras aportaciones, como las que se contienen en Varela 1983 y también en Varela 1991. Para nosotros ha sido indispensable pensar, a lo largo de esta indagación, no en la génesis histórica de una infancia, sino de varias.

la cultura del humanismo. Dos territorios disjuntos cultural y socialmente por donde se trazarán los primeros surcos para encarrilar duales sistemas educativos con explícita diferenciación de sujetos de escolarización y las correspondientes enseñanzas.

Para profundizar en los dos componentes primigenios del código pedagógico del entorno el principio de la intuición y el de proceder por pasos graduados siguiendo el orden *natural*, procederemos a comentar las pertinentes contribuciones de algunos “clásicos” de la pedagogía moderna. Con el fin de aligerar el texto, a partir de aquí remitiremos al **Anexo I** donde figuran textos escogidos.

Comenio ocupa un merecido lugar de honor en el pensamiento pedagógico y, desde luego, en la construcción de la tradición discursiva que nos ocupa. Para él las primeras enseñanzas deben centrarse en las cosas sensibles, en el conocimiento que se adquiere por los sentidos. Ver **Anexo I, Texto I**. Pero, a nuestro juicio, el conocimiento intuitivo no es un elemento aislado sino algo que forma parte del gran sistema comeniano, de una maquinaria descrita en la *Didactica Magna* que aún nos asombra por su potencialidad como utopía premonitoria⁹. La intuición tiene un calculado lugar en esa compleja arquitectura desde varias consideraciones: biológicas y psicológicas sobre el hombre, organizativas y administrativas del sistema escolar y curriculares o didácticas. Veamos de qué forma, tomando como primera referencia el siguiente esquema elaborado a partir de Comenio 1922: 268-269.

En el **Cuadro 2.2** vemos el lugar asignado por Comenio a la *intuición*¹⁰ en relación a las edades del hombre, el desarrollo de sus facultades y las corres

⁹ La *Didáctica Magna* se publicó originalmente en 1657. La edición que hemos usado 1922 corresponde a la primera traducción al español directamente del latín por el abogado y maestro Saturnino López, a partir de la *Opera Omnia* conservada, esta última, en la Biblioteca Nacional. En los textos de esta obra que se han recogido en el **Anexo I** se han respetado todas las cursivas originales.

¹⁰ Aunque el término *intuición* se atribuye a Pestalozzi y a la literatura pedagógica afín de su época, la idea no es otra que la que ya expuesta por Comenio, la cual tiene precedentes en teorías del conocimiento de antigüedad. Hay que recordar que ya Aristóteles, frente al

Cuadro 2.2. Edades, facultades y tipos de escuela en Comenio

<i>Edades del hombre en formación</i>	<i>Facultades a ejercitar</i>	<i>Tipo de escuela que ha de tener</i>
Infancia (0 a 6 años)	Los sentidos externos: vista, oído, olfato, tacto, etc. (ejercicio de la intuición)	El regazo materno, <i>Escuela materna</i> o <i>Gremium materno</i> (una en cada casa)
Puericia (6 a 12 años)	Los sentidos interiores: imaginación y memoria con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua	La escuela de letras o <i>Escuela común pública</i> (una en cada población, plaza o aldea)
Adolescencia (12 a 18 años)	El entendimiento y el juicio	La escuela latina o <i>Gimnasio</i> (una en cada ciudad)
Juventud (18 a 24 años)	La voluntad	La <i>Academia</i> (una en cada Reino o provincia mayor)

pondientes escuelas. Es decir, en una de las disposiciones de precisión mecánica que junto a otras forman los engranajes del gran “artefacto” ideado por el sabio moravo¹¹. El tiempo de formación del hombre, hasta que adquiere la *edad viril*, comprende veinticuatro años que se dividen en cuatro periodos distintos, de seis años cada uno: *Infancia*, *Puericia*, *Adolescencia* y *Juventud*. Es en la primera

idealismo de Platón, enunciaba que “*Nibil est in intellectu quod non prior fuerit in sensu*” “No existe nada en el intelecto que no haya estado previamente en los sentidos” .

¹¹ Él vive en los tiempos en que la Naturaleza se representa como una gran maquinaria a imitar, especialmente en la educación: «Todo el misterio del reloj estriba en el orden ... Hay que confiar que se hallará una organización de las escuelas semejante a la del reloj (...) Intentemos, pues, en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado.» Comenio 1922: 106-107.

edad, donde se ejercitarán los *sentidos externos*, cuando han de presentarse la cosas mismas para que sean aprendidas y distinguidas por observación. Se deja para la *Puericia* el oportuno aprovechamiento de aquello que se ha aprendido por los *sentidos externos* mediante tareas que implican el concurso de los *sentidos internos* memoria, imaginación en las prácticas de lectura, escritura, cálculo, canto, memorizando cosas diversas, etc. Ver **Anexo 1, Texto 2**. En directa y mecánica correspondencia con las edades y sus facultades psicológicas, Comenio establece cuatro escuelas específicas: la *escuela materna*, la *escuela de letras* o *escuela común pública*, la *escuela latina* o *Gimnasio* y la *Academia*¹². El lugar de la enseñanza de las cosas sensibles, de la intuición, es la escuela de la *Infancia*: la *escuela materna*, el regazo materno *Gremium maternum*. Es decir, una escuela doméstica¹³. La intuición ha permanecido al igual que los demás rasgos de la didáctica del entorno adherida al aprendizaje infantil, incluyéndose entre los principios pedagógicos teóricamente más valorados para la escuela primaria¹⁴.

La máxima comeniana más aireada de *enseñar todo a todos y a todas* ha llevado, a veces, a una errónea interpretación según la cual, en aquella utopía no habría límites impuestos por los destinos que a cada cual le esperan en este mundo. Al escrutar con detenimiento la *Didáctica Magna* vemos que no es así, pues el refor

Fuente: Elaborado a partir de Comenio 1922

¹² Es inevitable ver en esa distinción y ordenación del sistema escolar una ajustada anticipación de las etapas educativas del presente: parvulario, escuela primaria, enseñanza secundaria y universitaria.

¹³ Los comienzos de la educación fueron para la pedagogía clásica Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, etc. cosa femenina, de las madres. Para ellas escribieron una buena parte de sus obras, que no eran otra cosa sino una guía para convertir la *crianza* en *educación*; orientaciones para conducir el *instinto* materno en acción racional. La sucesiva y cambiante masculinización y feminización del arte y oficio de educar tiene una apasionante historia que, posiblemente, aun no ha sido estudiada convenientemente en el tiempo largo.

¹⁴ Los sistemas de enseñanza tardarían muchos años en hacerse cargo de la infancia comeniana en escuelas de párvulos, infantiles o maternas, pues, tal y como establece el pastor moravo, su educación o la mera crianza permanecería en el ámbito doméstico, bajo el cuidado materno.

mador checo sólo pensó esa escolarización universal para los dos primeros tipos de escuela, que por ello denomina *escuelas inferiores*¹⁵: que es lo mismo que decir para el pueblo llano. En tal sentido su pensamiento también fue una anticipación de la configuración clasista, selectiva y elitista con la que se configurarían los sistemas educativos en las sociedades capitalistas. Conviene tener este hecho presente para no olvidar que hasta prácticamente el siglo XX, la tradición pedagógica cuya historia rastreamos la parte más gruesa, en realidad, de la pedagogía tenía como referencia al niño popular, al niño trabajador.

En las previsiones de Comenio la intuición o enseñanza de las cosas sensibles es conectada también con las materias de enseñanza, con los recursos materiales en la escuela el texto ilustrado y, desde luego con la progresión natural del conocimiento. Engarces que podemos seguir, en ese orden, al hilo de algunos textos.

Ya desde la infancia, desde dichas *escuelas inferiores* habría que enseñar *todo* tanto a niños como a niñas. Empezando de un modo general y rudimentario y después más particular y minuciosamente, **Anexo 1, Texto 3** Y ese *todo* comprende hasta veinte materias en la misma *escuela materna* donde predomina la enseñanza intuitiva, la cual se aplica especialmente, por lo que se deduce del texto de Comenio, a: la *Física*, la *Óptica*, la *Astronomía*, la *Geografía*, la *Cronología* y la *Historia* **Anexo 1, Texto 4**). Los rudimentos de estas materias son ejemplificados, en cada una de ellas, mediante una serie de contenidos que estarán presentes en los programas de enseñanza primaria que recogen la tradición didáctica del entorno; tanto en la que da lugar a las lecciones de cosas como en la enseñanza de la geografía local. Si bien miramos, tal y como aquí son entendidas las citadas disciplinas, componen el espectro de ciencias de referencia de la enseñanza del

¹⁵ El *Gimnasio* o *escuela latina* sería para aquellos que «aspiraran a algo más que los oficios». Y la *Academia* para Doctores, Rectores de Iglesia, Escuelas y Negocios públicos y guías y otros hombres.

entorno en el presente. Faltaría la tecnología que está diluida, sin caracterización propia, en el *Orbis Sensualium Pictus*¹⁶.

Del valor central que Comenio atribuye a la enseñanza de las cosas sensibles, en estrecha relación con todo lo anterior, él extrae la necesidad de un *libro de imágenes* el proyecto del *Orbis Pictus*, está perfectamente trazado en la *Didáctica Magna*, veintiseis años antes de su realización. La imagen será en sus múltiples facturas y soportes materiales en textos, láminas, carteles escolares la aliada habitual de toda enseñanza intuitiva. No es una coincidencia que las materias escolares anteriormente mencionadas, sean las que tienen preferencia en el proyecto de Comenio para representar y sustituir la realidad por medio de imágenes con fines didácticos, (**Anexo 1, Texto 5**).

La Naturaleza es, con las más diversas manifestaciones, la fuente donde Comenio encuentra la inspiración para su didáctica. De ella extrae los principios de proceder de lo más general a lo más particular, de lo más fácil a lo más difícil **Anexo 1, Texto 6**. La idea de graduación, de una progresión sin saltos atraviesa toda la *Didáctica Magna*; y, por lo que unas líneas más arriba hemos visto, los comienzos o raíces de toda progresión son las cosas reales y sensibles que se aprenden por intuición. No encontramos mención explícita en la *Didáctica Magna* al principio muy central en nuestro trabajo de ir *de lo cercano a lo lejano*,

¹⁶ A modo de inciso, valga decir aquí que la tecnología la propuso J. F. Herbart como parte del conocimiento escolar. Una propuesta, la de Herbart, por cierto, en la que ese saber, bien definido, se considera parte de la instrucción-educación general con valores pedagógicos específicos: «Considérese la tecnología, no sólo del lado de los llamados intereses materiales. Ofrece muy importantes elementos de enlace entre las concepciones de la naturaleza y los fines humanos. Todo muchacho y todo adolescente debía aprender a manejar los conocidos instrumentos del carpintero, tanto como la regla y el compás. Las destrezas mecánicas serían a menudo más útiles que los ejercicios gimnásticos. Aquéllas sirven al espíritu, éstos al cuerpo. ... Y todo hombre debe aprender a usar sus manos. La mano tiene su lugar de honor, junto al lenguaje, para elevar al hombre sobre la animalidad.» Herbart 1935: 217. Por su parte Fröebel 1918: 201 alude, también, a la tecnología relacionándola con «la observación de los oficios».

aunque Gibbs 1911, que ha visto en Comenio «el creador de la Geografía local» sí le atribuye esa contribución¹⁷.

Después de ver cómo los principios que forman el sediento primario del código pedagógico del entorno se plantearan con tan sólida fundamentación y medido engarce en el proyecto de Comenio¹⁸, basta a nuestros propósitos comentar, en forma sumaria, su expresión en aquellos o algunos pedagogos que han tenido una mayor influencia en la cultura científica de la escuela hasta el siglo XIX.

En su prolija exaltación de la educación natural, J. J. Rousseau 1772 1778 postula tanto la preeminencia de las cosas que rodean a Emilio frente a los discursos, las palabras, los textos y otros artefactos, como la mejor forma de aprender la geografía comenzando por el lugar que el discípulo habita, apuntando el método topográfico y la orientación por el sol (que tanto juego ha dado en la didáctica del entorno **Anexo 1, Textos 7 y 8**).

¹⁷ David Gibbs cita, sin referencia bibliográfica, un texto contundente en dicho sentido:

«Los elementos de la geografía empezarán durante el curso del primer año, cuando los niños comiencen á distinguir sus cunas y el pecho materno. En el segundo año la geografía será para conocer el lugar en que se crían, dónde duermen ó dónde empiezan á andar, dónde hay luz y dónde encuentran calor. En el tercer año avanzarán en geografía cuando recuerden las distinciones y los nombres, no sólo del cuarto donde viven, sino también de la sala, cocina, alcoba, de las cosas de la casa, del establo, huerto, y aún de los alrededores de la casa. En el cuarto pueden, saliendo de la casa, aprender el camino de la calle ó señalar el sitio por donde se va a las afueras, al barrio de su tío, de su tía ó de su primo. En el quinto y sexto años pueden fijar todas estas cosas en la memoria y llegar a formarse idea de lo que es una ciudad, una aldea, un campo, un jardín, un bosque, un río, etc.» Gibbs 1911: 8. En cualquier caso, de forma implícita, en el ya citado Texto 4 de nuestro **Anexo 1**, se habla de una enseñanza geográfica en la escuela materna que centra la atención en todo lo local e igualmente en la cronología y la historia se parte de la proximidad al alumno.

¹⁸ Para no ser prolijos en esta parte no hemos analizado otra serie de principios que ha acompañado al reformismo pedagógico y no son ajenos a la tradición discursiva de nuestro objeto de estudio, los cuales, están también presentes en la *Didáctica Magna*. Principios tales como el de no recargar las enseñanzas y proceder con lentitud y graduación Comenio 1922: 146 147, enseñar una cosa a cada tiempo *Op. cit.*, 201, memorizar sólo después de haber comprendido *Op. cit.*, 148 149 o hacer ver la utilidad en la vida común cotidiana de lo que se enseña *Op. cit.*, 151.

También es del más elemental conocimiento, que la intuición es un principio nuclear de la pedagogía de Pestalozzi 1746 1827 . Y es de señalar cómo el que es considerado “padre” de la *intuición* entiende que ésta es ya «una idea tan vieja como verdadera» **Anexo I, Texto 9**¹⁹. Al señalar la antigüedad de la idea, y su sensata veracidad, Pestalozzi nos viene a decir cómo ya se ha ido instalando en una especie de consenso pedagógico. Y, hasta nuestros días, el aserto de que el niño comprende y retiene mejor lo que ve y comprueba por relación física y directa que lo que conoce por las palabras y las explicaciones del libro o del profesor, ha prevalecido como principio teórico con un alto predicamento, no solo entre pedagogos y maestros sino en el común de las gentes. Sin embargo, las consecuentes aplicaciones prácticas de este indiscutido axioma en las aulas, han sido y son, a la sazón, más bien escasas.

Así mismo, Pestalozzi insiste en el círculo más próximo al aprendiz como origen de todo conocimiento **Anexo I, Texto 10** ; como el espacio donde la intuición ejerce su fuerza. Es muy curiosa la forma cómo concibe Pestalozzi la relación entre lo próximo y el efecto de la intuición. Este hombre, que ha pasado por ser más dado a reflexiones místicas, sentimentales y moralistas que al racionalismo de la ciencia moderna, se representa el fenómeno como una traslación de la ley de la gravitación universal de Newton a la pedagogía. A nuestro juicio sólo le faltaría una alusión *al cuadrado de la distancia* para que la analogía sea una evidencia absoluta. Así dice en *El Método* según ha recogido Luzuriaga 1956: 106 107 : «Todo el arte de los hombres es, pues, esencialmente, una consecuencia de las

¹⁹ Es decir un principio que ya está consagrado en el momento en que un Pestalozzi maduro escribe sus *Cartas sobre la educación infantil* entre 1818 y 1819, como queda bien reflejado en la Carta XXVII de Pestalozzi 1988 . El destinatario es James Pierpoint Greaves, un inglés que visitó Yverdon entre 1817 22. No son cartas espontáneas y ocasionales, sino sistemáticamente organizadas para completar un manual del método pestalozziano, pues la intención del autor es que se traduzcan en Inglaterra y sus ideas sean conocidas en ese país. La obra se ha dado a conocer con diferentes títulos, según las traducciones: *Cartas sobre la primera educación*, en las primeras ediciones inglesas de 1827, *Madre e hijo* en la edición alemana de 1924, ... En España aparece una primera edición en 1928, en Ed. La Lectura, bajo el título de *Cartas sobre la educación primaria dirigidas a J. P. Greaves*.

leyes físicomecánicas, de las cuales las más importantes son las siguientes: ... » Y la número 11 de esas leyes es: «Reconoce ante todo la gran ley del mecanismo físico, a saber: el encadenamiento general y firme de sus acciones a las relaciones de la proximidad o lejanía física de su objeto a tus sentidos. No olvides nunca: esta proximidad o lejanía física de todos los objetos que te rodean determinan lo decisivo de tu intuición, del desarrollo de tu vocación y aún de tu virtud »²⁰.

Pero, al mismo tiempo, hay que tener presente una diferencia de concepción entre Pestalozzi y Comenio sobre la percepción intuitiva²¹. En realidad no se trata sólo del método intuitivo sino de la idea general de la educación. Mientras que en Comenio 1922: 52-53, lo mismo que en J. Locke y, después, en J. F. Herbart, la educación es un proceso de inculcación de “fuera a dentro” y el alma humana es una *tábula rasa* donde todo se puede escribir, una cera virgen que puede moldearse ya que no contiene ideas innatas, en Pestalozzi y una multitud de pedagogos idealistas de la estirpe platónica la enseñanza es el desvelamiento de las ideas, las potencias, los gérmenes que duermen en el alumno y que el maestro partera, el maestro jardinero, ha de extraer de su rico interior. Ello ha sido bien observado desde hace tiempo por distintos estudiosos²² y ha tenido no sólo significadas con

²⁰ La misma relación de dictados metodológicos se reproduce, casi literalmente, cuando, un año más tarde en 1801, escribe *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Pestalozzi 1932: 111-113. Hemos citado la versión de *El Método* porque está más desarrollada y sistematizada.

²¹ Luis Gómez 1985: 21 la ha señalado oportunamente aunque, a nuestro juicio, sin extraer pertinentes conclusiones sobre el idealismo pestalozziano: «La intuición de Pestalozzi no se refiere a la percepción de ideas a través de los sentidos, sino a realizar y a dar manifestación a las ideas. La intuición sensible es una realización concreta que posibilita la comprensión de una idea que vive ya en el alumno.». La intuición en Comenio, añade A. Luis, es una concepción pasiva y en Pestalozzi la intuición tiene un carácter activo, los alumnos tienen ya una idea que se manifiesta ante el objeto sensible.

²² Por ejemplo, Tomás y Samper (1936: 132-133) refiriéndose a este asunto dice «En esta concepción, su antecedente, como filósofo idealista, es Platón; su aplicación a la Pedagogía corresponde a Pestalozzi. Para Pestalozzi, al contrario de Herbart, el desarrollo y formación del espíritu es un proceso de “dentro a fuera”; el alma trae en germen todas las capacidades y el arte de la educación es sólo el estímulo para que éstas se desenvuelvan. El alma es, pues, semejante a la semilla del más grande árbol, en la cual se hallan en germen el tronco con sus ramas y sus hojas, y la flor y el fruto.» Por su parte, Lerena (1983: 158; 1986: 96), entre otros mu

secuencias, entre otras: mostrando las relaciones pedagógicas como relaciones de comunicación en vez de lo que realmente son: relaciones de poder. En la pléyade de idealistas clásicos ya se apunta tras las capacidades innatas toda una panoplia de creencias: la enseñanza basada en la actividad del alumno, métodos inductivos y el aprendizaje por descubrimiento del individuo discente, como sujeto autónomo que, así, no precisa de una intervención del maestro como “enseñante”. A decir de Lerena 1983: 148, todo ello pertenece a la estrategia montada por Rousseau: *hacer como si los maestros pudiesen no enseñar....* En el pensador ginebrino asoma, incluso, el ideal pedagógico que aún campea triunfante en el presente: el niño ha de *aprender a aprender*²³.

Como ya hemos dicho Herbart 1776-1841 es una de las pocas excepciones al idealismo imperante, una isla de realismo. J. Ortega y Gasset señala agudamente esa circunstancia en Herbart s.f.: II²⁴: «...su grande enemistad fue el idealismo triunfante. Herbart, en efecto, se propuso ser realista costara lo que costara, ser el único realista en medio de una legión idealista.» Esa fue a la larga, como sabemos, la desgracia de su pedagogía, la “lacra” de intelectualismo que no le permitió ser aceptado por la Escuela Nueva como amplio movimiento legitimador de las tradiciones reformistas e idealistas desde finales del siglo XIX y principios del XX. Desde el lado que Herbart mira la educación no hay lugar a espontáneos descubrimientos por los escolares, con el influjo de las cosas que sin orden y sin contención se presentan en cascada por el método intuitivo. El pedagogo alemán, se muestra crítico y precavido ante ese uso de la enseñanza realista

chos lugares de estas dos inigualables obras ha interpretado con reflexiones de gran alcance y una extraordinaria erudición la misma deriva idealista.

²³ «La edad pacífica de la inteligencia es tan corta, pasa tan rápidamente, y hay tantos otros usos necesarios, que es una locura querer que sea suficiente para hacer un niño sabio. No se trata de enseñarle las ciencias, sino de darle el gusto para amarlas y métodos para aprenderlas, cuando ese gusto esté mejor desarrollado. Éste es, muy ciertamente, un principio fundamental de toda buena educación» Rousseau 1985: 195.

²⁴ Se trata del prólogo que el filósofo español hace a esta edición (sin fecha) de *La pedagogía general derivada del fin de la educación*, la obra fundamental de Herbart publicada en 1806 y que fue traducida al español por L. Luzuriaga

Realienunterricht, aún siendo decidido partidario de ésta, **Anexo 1, Texto 11**. En similar tono crítico se expresa Herbart sobre otros rasgos del discurso tal y como venía planteándose, desde Rousseau, entre sus contemporáneos; a saber: relativiza el axioma de que la enseñanza ha de ir de la intuición que se realiza en la proximidad al niño hasta lo más lejano y, por otra parte, modera e incluso cuestiona la exaltación del sentimiento patriótico tal y como venía haciéndose por la pedagogía alemana y así ha sido bien percibido por Melcón Beltrán 1995²⁵.

Por último, podemos cerrar estas notas sobre las aportaciones de Herbart a los rasgos fundamentales de la tradición discursiva del entorno señalando la mayor claridad con la que expuso la necesidad de conexionar los conocimientos de distintas ciencias tomando la geografía como ciencia de asociación **Anexo 1, Textos 12 y 13**. Los planteamientos sobre la unidad del conocimiento y de enlazar las distintas enseñanzas están ya en Comenio y en buena parte de la literatura pedagógica anterior a Herbart²⁶. Pero aquéllos no pasan de ser reflexiones filosófico-pedagógicas que no abocan a unos planes *concentración* de materias de enseñanza o lo que luego se llamaría *globalización* del currículo. Habiendo considerado nosotros a ésta como el tercer rasgo general en la génesis del código pedagógico del entorno, será objeto de análisis específico más adelante.

²⁵ Véase al respecto las citas recogidas en las notas 15 y 16 a pie de página por Melcón Beltrán 1995: 61-62. Ello no impide que Herbart conviniera en las posibilidades pedagógicas de recurrir a la proximidad espacial y temporal. Corresponde también a la profesora Julia Melcón haber recogido con acierto una de las citas herbartianas más explícitas en este sentido: «Del horizonte en que la mirada se halla limitada se pueden tomar las medida para ampliarla por la descripción de la comarca vecina. Se puede retrotraer el niño a los tiempos anteriores a su nacimiento, siguiendo el hilo de la vida de las personas mayores que le rodean; se puede, en general, representar de una manera sensible, puramente descriptiva, todo lo que es semejante y se halla unido a lo que el niño ha observado hasta ahora». De la *Pedagogía general*... de J. F. Herbart, citado por Melcón Beltrán 1995: 65.

²⁶ Comenio habla, por ejemplo, de no aislar lo que está unido, de no fragmentar la enseñanza de las artes y las ciencias, pero se refiere a la necesaria consideración *enciclopédica* de la enseñanza, a la erudición general Comenio 1922: 171, la cual es una aspiración fundamental en su proyecto educativo.

La pedagogía de Friedrich Fröbel 1782-1852²⁷ contiene, seguramente, los perfiles más acabados de la didáctica del entorno dentro de la amplia órbita idealista que capitanean Rousseau y Pestalozzi. Concedió una gran relevancia a los viajes y paseos escolares por los alrededores, en los cuales los niños encontrarían, en todas las cosas que le rodean, los motivos para una mística fusión de la humanidad con el “todo” supremo, **Anexo 1, Textos 14, 15 y 16**. La inspiración krausista es patente en los textos²⁸. Los paseos escolares, tan singularmente pegados a la didáctica del entorno, tampoco son una idea original de Fröbel, pero con él adquieren su sentido en la pedagogía activa que implica todas las fuerzas y facultades del niño a quien *acompaña* el maestro, al aire libre, la creatividad, etc.. Y, como puede verse de una atenta lectura **Anexo 1, Texto 17**, en las posibilidades instructivas de los paseos se encuentran ciertas observaciones prácticas referidas a conceptos ecológicos muy adelantados en el tiempo, que, sólo muy recientemente, se han incorporado al conocimiento escolar.

Para terminar con esta aproximación a la tradición discursiva, comentando ideas de muy notables pedagogos, hemos de referirnos a Herbert Spencer (1820-1903) no sólo por sus influencias en España (además de la que tuvo en Inglaterra y USA) sino por el giro que los principios metódicos de la enseñanza del entorno adquieren a mediados del siglo XIX al ser asumidos por la *doxa* científica, de filiación darwinista, que cultivara. En su principal obra pedagógica Spencer 1884: 139-148 formula siete principios que pueden considerarse complementarios o superposiciones a los que ya hemos visto: 1. Proceder de lo simple a lo complejo. 2. – Progresar de lo indefinido a lo definido. 3. – Las leccio

²⁷ Usamos normalmente la ortografía alemana Fröbel para nombrar al pedagogo, aunque en referencias bibliográficas tomemos las usadas en el libro (Fröebel) e incluso la forma castellanizada Froebel en la que se elimina la diéresis.

²⁸ Amén de la expansión de las ideas y experiencias froebelianas mediante la creación de *jardines de infancia* en distintos lugares de Europa donde tampoco faltaron las críticas, hemos de recordar la fuerte influencia que Fröbel ejerció en España en el ámbito de la Institución Libre de Enseñanza y en pedagogos afines como Pedro de Alcántara García. Sobre este impacto de Fröbel en un momento crucial de nuestra historia educativa trataremos en el próximo capítulo.

nes deben ir de lo concreto a lo abstracto. 4. La educación del niño debe seguir la misma marcha que ha seguido históricamente la educación de la humanidad. 5. Proceder de lo empírico a lo racional. 6. Decir al niño lo menos posible para que descubra él mismo la mayor parte. 7. Estimular el aprendizaje mediante la actividad espontánea y agradable.

En Spencer está muy afincada la idea de que el proceso de evolución biológica conduce de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo indefinido a lo definido, de lo simple a lo compuesto, lo cual aplica como corolario a la educación; así mismo está convencido de otra idea que flotaba en el ambiente de su época: que la educación del individuo reproduce el desarrollo cultural de la humanidad en su conjunto²⁹. Para H. Spencer la replicación del desarrollo humano en la inteligencia individual no es una mera recomendación metodológica que se ajusta a la lógica de camino *simple complejo*. Adquiere en él unos tintes deterministas que llega a explicar por la transmisión hereditaria tal y como ésta se entendía en su tiempo. El darwinismo de Spencer, provoca una vuelta más a la *naturaleza* no ya como “maestra de maestros”, como algo a imitar Comenio, o como el *todo* del que formamos parte Fröbel, sino como portadora de leyes congénitas en el hombre y así se establece la réplica de evolución biológica en evolución individual Spencer

²⁹ Será, Ernst Haeckel, otro darwinista mucho más centrado en la indagación biológica, el que formulará unos años más tarde a la publicación, en 1861, de la citada obra de Spencer, la ley biogenética fundamental, como fue llamada por el naturalista alemán, la cual llegará a hacerse famosa por la contundente afirmación de que «la ontogenia es una corta recapitulación de la filogenia». Alexander Bain, contemporáneo de H. Spencer, desarrolla la pedagogía positivista de éste, y su obra, *La ciencia de la educación* 1879, adquiere gran difusión. El orden de la enseñanza según Bain debe ir: De lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo indefinido a lo definido, de lo empírico a lo racional o científico, del conjunto a las partes, de lo materia a lo inmaterial, de lo físico a lo intelectual,... Bain juzga las lecciones de cosas como una buena vía preparatoria para la enseñanza de la geografía. Como tantos otros autores recomienda los paseos por el campo, la excursión para adquirir por observación directa los conocimientos Melcón Beltrán 1995: 84-92.

1884: 127³⁰. La consecuencia pedagógica no podía ser otra: que el educador, respetando los antedichos principios no estorbe el natural proceso educativo. Es decir: una vez más, la autoeducación.

En fin, por lo que afecta a esta particular tradición discursiva que coloca la educación en el medio circundante, se comprueba cómo en el siglo XIX la su puesta oposición entre idealismo y positivismo es ilusoria. Y que en el naciente concepto de *ciencia de la educación*, del que se empieza a hablar a finales de ese siglo, recalcan desde Fröbel a Spencer *espiritualidad y ciencia* y, en el mismo saco, sin tropiezos o dificultades de importancia, puede incluirse toda la pléyade que autores que iluminan la edad dorada de la pedagogía española en el primer tercio del siglo XX. El *biologismo*, *psicologismo*, *paidocentrismo*, *sociologismo*, y otros “ismos” metieron la mano en la pedagogía del entorno para obtener similares recetas prácticas. Como explicara Lerena 1983: 541-547 *a más cientismo más espiritualismo*.

Hasta aquí se ha hecho una rápida incursión desde estratos discursivos profundos de la pedagogía del entorno hasta otros más cercanos. El equilibrio en la estructura de nuestro trabajo no recomienda mayor extensión. La brevedad es más recomendable en tanto que contamos con otros estudios que han indagado, con otros enfoque pero con gran solvencia, sobre las mismas fuentes y tras similares asuntos. A ellos es obligado referirse ahora para exponer, a continuación, los atributos que han mantenido en el tiempo a ésta tradición discursiva, estampada en la bandera del reformismo. Es decir su versatilidad y permanente reinvencción³¹.

³⁰ En el ácido sarcasmo que despliega M. de Unamuno en su *Amor y Pedagogía* hacia la ciencia pedagógica, llama la atención el destacado lugar que ocupa Spencer en el santoral institucionista. Con las debidas precauciones, esta *nivola* unamuniana permite una lectura llena de sugerencias.

³¹ En otro lugar ya hablamos de «los olvidos que remozan lo viejo», o cómo la desmemoria del pasado, permite dar por fresca novedad pedagógica añejas y renombradas ideas Mateos 2005: 20-21. Tal problema, decíamos allí, fue uno de los acicates para emprender el trabajo de esta tesis de doctorado.

2.1.2. Interpretaciones, reinterpretaciones y algunos atributos del discurso. Reformismo, versatilidad y permanente invención

Los sedimentos arqueológicos discursivos de la didáctica del entorno se encuentran en las mismas pistas que conducen a los orígenes de la enseñanza de la geografía. No es de extrañar que esas huellas hayan sido ya rastreadas por geógrafos especialmente atentos a la enseñanza de su materia. El estatuto científico de la geografía como disciplina ha sido de complicada conquista Goodson 2000: 118 ³².

Pero antes de que llegaran a nuestro país las aportaciones de la historia social del currículo, aquí se hicieron investigaciones sobre el tema que nos ocupa. En un ambicioso proyecto que entre los años setenta y ochenta se constituye bajo el impulso intelectual de Horacio Capel, en la Universidad de Barcelona, se investiga en profundidad sobre la filosofía de la ciencia, la historia de las ciencias y la sociología de la geografía en una doble vertiente: científica y educativa. De esa escuela, aunque trabajando independientemente, dos autores han contribuido a desvelar tradiciones pedagógicas relacionadas con la enseñanza geográfica que guardan una fuerte relación con el objeto de mi estudio: Luis Gómez 1985 y Melcón Beltrán 1995 ³³. En estas obras, especialmente en la de J. Melcón, se ha mirado minuciosamente, la presencia del principio didáctico de proceder de lo

³² El magma primitivo de la geografía procede de confusas fronteras entre las ciencias humanas y las ciencias positivas. Por ello, y por las complicadas relaciones de la ciencia geográfica académica y el conocimiento geográfico de la escuela, I. Goodson, al tratar de las disputas curriculares sobre la geografía y los estudios integrados, dice en la obra citada que el proceso de promoción de la geografía hasta establecerse como disciplina académica y escolar partiera inicialmente de versiones interdisciplinarias utilitarias y pedagógicas.

³³ La primera, de Alberto Luis Gómez, procede de *La Geografía del bachillerato español 1837-1970. Historia de una crisis*, 2 vols. Tesis doctoral dirigida por Horacio Capel Sáez, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Santander, septiembre de 1983, 865 pp. La segunda, de Julia Melcón Beltrán, también se deriva de su tesis doctoral, *La enseñanza elemental y la formación del profesorado en los orígenes de la España contemporánea: renovación pedagógica y enseñanza de la geografía*, que fue leída en la Universidad de Barcelona en 1988. Por su notable envergadura ha nutrido, además del citado libro de 1995,

cercano a lo lejano, de la intuición y de otras ideas relacionadas con la pedagogía del entorno en los “clásicos” de la pedagogía europea incluyendo las asimilaciones en la pedagogía española del siglo XIX. También han hecho otras aportaciones referentes a dos tradiciones pedagógicas cuyo reflejo postrero se encuentra en el código pedagógico del entorno que más adelante habremos de comentar. Así mismo, en referencia más directa al concepto educativo del medio hay que citar un apretado resumen de Liceras 1993 que alude a los comienzos de su tradición discursiva³⁴.

Con anterioridad a estos autores, el mismo tema fue tratado por Santamaría Arández 1965. Y mucho antes ya ve la luz en España, una aproximación muy temprana a la historia de la renovación didáctica de la Geografía, con la traducción de Gibbs 1911. El librito donde se encuentra esta seminal, aunque breve, aproximación a los orígenes de la enseñanza geográfica que firma el profesor norteamericano, contiene otras dos colaboraciones. Una de M. E. Levasseur, el influyente reformador de la enseñanza de la geografía en Francia y otra del geógrafo belga A. Sluys³⁵. Los tres autores y la obra en cuestión, eran bien conocidos en España por pedagogos del primer tercio del siglo XX³⁶.

Así pues, puede decirse que las huellas de la tradición pedagógica de la que aquí nos ocupamos han sido observadas desde hace tiempo. Con el fin de dar

otras publicaciones que aparecen en la bibliografía y son específicamente señaladas en el interesante prólogo de H. Capel.

³⁴ No parece este el resultado de una investigación propia, aunque presenta de forma satisfactoria, en cuatro páginas, un panorama general.

³⁵ Como es bien sabido, Levasseur, preocupado por la enseñanza y que jugó un importante papel político en la renovación y encumbramiento de la geografía como materia escolar en Francia. El trabajo que se incluye en esta publicación de 1911 edición española es bastante anterior: se trata de una conferencia pronunciada por el autor en la Sorbona, a los maestros que asistieron a la Exposición Universal de París de 1878. Como veremos, esos son años importantes en la consolidación de las propuestas pedagógicas sobre el entorno. Sluys fué director de la Escuela Normal de Maestros de Bruselas.

³⁶ La obrita es citada por Sáinz Ruiz 1924: 39 como lectura recomendable, justo cuando en este pequeño estudio sobre el programa escolar del inspector socialista se ocupa del uso del medio circundante para la enseñanza de la geografía.

escueta noticia de los pensadores que han recogido las mencionadas obras de David Gibbs, de Alberto Luis y de Julia Melcón hemos confeccionado una relación, ordenada cronológicamente, en el **Cuadro 2.3**.

Se podría identificar, salvando todas las diferencias entre los autores escogidos, cierta perspectiva común. Formulada llanamente vendría a decir: las grandes corrientes de pensamiento fundamentan las ideas científicas y pedagógicas que llegarán o deberían llegar a traducirse en las aulas, en la enseñanza real. El denominador común se expresa de distinta forma en cada uno. D. Gibbs critica el retraso de la enseñanza de la geografía con respecto a los avances científicos y a los métodos pedagógicos y “leyes psicológicas”. Según él, durante el siglo XIX las propuestas renovadoras de la enseñanza han sido muchas y los libros de texto, sin embargo, no han mejorado. La causa estaría en que los principios metodológicos se deben a grandes pedagogos y filósofos, mientras que los manuales están redactados por personas que carecen de espíritu científico y cultura pedagógica Gibbs (1911: 4). Por su parte, A. Luis, manifiesta una preocupación similar: la necesidad de fundamentación científica de la enseñanza. Fundamentación de orden disciplinar y de orden pedagógico. Demuestra en sus investigaciones el doble atraso, epistemológico y pedagógico, que es causa de variados problemas en la enseñanza de la geografía. Y también denuncia, al igual que Gibbs, como un serio problema el desfase entre la teoría pedagógica y la práctica docente. Los “atrasos” son reales y A. Luis los ha puesto a flote con rigor y profusión. Nuevas perspectivas sobre el conocimiento y la cultura escolar inducen a poner en duda el que puedan considerarse “atrasos” los hechos que responden a una inevitable distancia, e incluso sorda confrontación, que generalmente se da entre la cultura científica y la cultura empírica de la escuela; así como a dudar sobre las posibilidades de trasladar el conocimiento científico al contexto escolar con la mediación del saber pedagógico³⁷.

³⁷ Por el momento hemos de dejar estas consideraciones en este estado de formulación problemática, por otra parte, ya planteada en las fuentes teóricas a las que hemos aludido en el capítulo anterior. El desarrollo de nuestra investigación vendrá a confirmar que las teoriza

Cuadro 2.3. Pensadores citados por tres estudiosos de la enseñanza geográfica

<i>Nombre del pedagogo</i>	<i>Mencionado / estudiado por...</i>
François Rabelais (1483 -1553)	D. Gibbs
Wolfgang Ratke (1571 - 1635)	A. Luis y J. Melcón
Johann A. Comenio (1592 - 1670)	D. Gibbs, A. Luis y J. Melcón
John Locke (1632 - 1704)	D. Gibbs y J. Melcón
August Hermann Francke (1663 - 1727)	D. Gibbs y A. Luis
Jean Jacques Rousseau (1712 -1778)	D. Gibbs, A. Luis y J. Melcón
Etienne de Condillac (1715 - 1780)	J. Melcón
Johann Bernard Basedow (1723 -1790)	D. Gibbs y A. Luis
Christian Gotthilf Salzmann (1744 -1811)	D. Gibbs y A. Luis
Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827)	D. Gibbs, A. Luis y J. Melcón
Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841)	A. Luis y J. Melcón
Friedrich Froebel (1782 - 1852)	D. Gibbs y J. Melcón
Alexander Bain (1818 - 1903)	J. Melcón
Herbert Spencer (1820 - 1903)	J. Melcón
Thomas H. Huxley (1825 - 1895)	J. Melcón
Otto Willmann (1839 - 1920)	A. Luis y J. Melcón

También inmersa en el enfoque que he señalado, Julia Melcón utiliza, consistentemente, en su estudio un dispositivo analítico que contempla tres niveles: filosófico, epistemológico y metodológico. Los presupuestos teóricos en los que se mueve en el momento de su investigación (los cambios paradigmáticos de T. S. Kuhn en el desarrollo del pensamiento científico) propenden a una especie de necesidad histórica para la coincidencia y encaje de los tres niveles. De ahí la consideración en que la autora tiene una cita de Ortega y Gasset utilizada como pórtico del libro, Melcón Beltrán (1995: 13), y en la que el filósofo expone la siguiente idea: Los creadores de filosofía no son los pedagogos. Estos toman la filosofía de sus maestros y cuando la aplican a propuestas pedagógicas están desfasadas del momento en que se origina el pensamiento creador. Si a ello se suma otro desfase que se produce por el tiempo que pasa hasta que las ideas pedagógicas se hacen vigentes en la vida escolar, el resultado es un retraso de dos generaciones³⁸. La agudeza característica de Ortega percibe que el anacronismo entre filosofía, idearios pedagógicos y realizaciones escolares no tiene remedio y, por eso, se refiere al «anacronismo constitucional que suele padecer el pensamiento pedagógico»; en fin, algo que ha de aceptarse como irremediable padecimiento. Volviendo al libro de J. Melcón, la adopción de su marco teórico conlleva admitir una «estrecha dependencia de la pedagogía respecto a las distintas corrientes de pensamiento en la determinación de los fines educativos (...), ya que éstos implican una determinada concepción del mundo y del hombre» Melcón Beltrán 1995: 16.

Sin embargo ni el discurso pedagógico guarda siempre la coherencia esperada con un pensamiento general (con una corriente filosófica determinada, o con un determinado proyecto político) ni es revelador de los fines de la enseñanza, sino que, por el contrario los puede ocultar, maquillar o pervertir, ejerciendo así la

³⁸ Dice Ortega: «Con lo cual venimos a la grotesca situación de que los niños de 1940 son educados conforme a las ideas y sentimientos de 1890...» La cita que recoge J. Melcón procede de Ortega y Gasset, J.: «Pedagogía y anacronismo», en Luzuriaga, L.: *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires, 1968.

función atribuida a la ideología en la tradición marxista. Por otra parte, la misma Julia Melcón nos dice que de su estudio se desprenden contradicciones, desajustes³⁹. El enfoque adoptado impele a la autora, necesariamente, al encasillamiento de los pedagogos que llega a estudiar en esta obra, en corrientes filosóficas, lo cual limita grandemente la hermenéutica de la investigación. El riguroso y meritorio trabajo documental en la obra de J. Melcón se pierde, a nuestro juicio, en distinciones entre racionalismo / empirismo, o, ya en el estudio del siglo XIX, entre idealismo / positivismo. Siguiendo la estela del programa de investigación capeliano, el empeño en usar categorías de la cartografía filosófica con fines heurísticos en la indagación del pensamiento pedagógico, además de llevar a no pocos tropiezos acerca de supuestas incongruencias no conduce a conclusiones de mayor interés⁴⁰. A no ser que nos situemos a tal distancia crítica de los discursos que nos permita ver por detrás de lo que dicen, lo que ocultan. Es decir: independientemente de la adscripción idealista o positivista de nuestros pedagogos de la modernidad⁴¹, de aquellos en concreto en los que J. Melcón ha espigado

³⁹ Los principios metodológicos «evidencian una larga tradición epistemológica empirista...», un hecho, dice Melcón Beltrán 1995: 17, que no es de extrañar en pedagogos de esa corriente, pero que sí sorprende en boca de idealistas como Fröbel. Para explicar las incoherencias Melcón Beltrán 1995: 40-43 arguye que es Rousseau, con su fuerte irradiación e influencia el que proyecta sus contradicciones en los demás: racionalismo y reacción romántica al mismo, sensualismo e idealismo,....

⁴⁰ J. Melcón también señala algunas incongruencias entre afamados pedagogos de finales del siglo XIX, lo cual puede decirse también del XX que tanto en España como en Francia, «adoptan unas concepciones educativas de clara índole idealista, al mismo tiempo que se muestran partidarios del denominado método intuitivo de raíces empiristas» Melcón Beltrán 1995: 54. En esta caracterización se puede reconocer a una buena parte de los hombres y mujeres de la llamada edad de oro de la pedagogía española. Pero constatada esta circunstancia, sin más herramientas interpretativas, nos vemos abocados a una conclusión poco productiva de un “bueno, y qué?”.

⁴¹ Rousseau y Comte serían, según el lúcido análisis que despliega Carlos Lerena en su magnífica obra *Reprimir y liberar*, caras de una misma moneda, polos que se atraen y se contienen mutuamente. No se trata de censurar a esas pedagogías disciplinarias, nos dice en una los muchos textos que tratan este asunto, «... ni de aplaudir a quienes se han reservado para sí el papel de héroes el roussonismo: predicar las libertades, homenajear al individuo, crear escolares *jardines de epicuro*, criticar la enseñanza tradicional, ... , sino que, ante todo,

con gran solvencia los principios metódicos de la didáctica del entorno, todos ellos han contribuido a creación de un régimen de verdad sobre la atención pedagógica que requiere la infancia, en oposición a formas de enseñanza memorísticas, abstractas y que siguen procedimientos deductivos; han sostenido la eficacia del aprendizaje “natural” frente al artificio verbalista, de la experiencia sensible como premisa del conocimiento, de la realidad próxima como anticipación de la lejana; y han demandado una saber pedagógico ya fuese “arte” o, luego, “ciencia” que procurara medios disciplinarios y de control exentos de coerción brutal o represión irracional en la escuela.

A partir de lo visto hasta aquí, sobre la tradición discursiva subyacente en el código pedagógico del entorno pueden decirse tres cosas:

En primer lugar, que siempre ha venido dada como condimento básico de propuestas con intenciones reformistas. Esa circunstancia ha conducido a que, en el imaginario colectivo, se la sitúe claramente enfrentada a otra orilla que vendría a ocupar la enseñanza tradicional, libresca, memorística, explícitamente disciplinaria,... No se trata de exponer con esta dicotomía una división con pretensiones de originalidad, sino todo lo contrario: se trata de expresar una confrontación nada original, que opera en los consensos del campo educativo y en la misma reflexión de los pedagogos como un estereotipo formado por antinomias. Titone 1966: 66-68 usa unos esquemas expresivos con las características dicotómicas de esas dos pedagogías o, como él dice, dos escuelas: la tradicional pasiva y la nueva. Los términos de la contraposición, resumidamente, son:

- El programa y los contenidos frente a los intereses del niño.
- Niño como adulto en miniatura frente a niño como ser *sui géneris*.

se trata de mostrar: *primero*, unos y otros juegan a lo mismo, y que todas las antinomias del universo roussoniano-comtiano no son tales, sino una particular reproducción de las contradicciones de la sociedad capitalista, llevada a cabo por la pequeña burguesía en el campo de la educación ... y *segundo*, que a lo que realmente se asiste es ... al reparto de papeles, que, para representar la misma obra el encierro: blando o duro, para ricos o para pobres, dentro de la escuela jardín o dentro de la escuela cuartel ha permitido que el capitalismo se desarrolle...» Lerena, 1983: 148.

- Disciplinas cerradas frente a enseñanza de las cosas en su totalidad.
- Enseñanza verbal, colectiva frente a enseñanza individualizada, mediante la vida.
- El maestro enseña al niño pasivo frente al niño que se autoeduca activamente.
- Disciplina represiva constricción frente a libertad guiada educación social.

Las contraposiciones de Renzo Titone son muy significativas, por quién y cuándo son expresadas. Es decir, cuando ya, hasta la Iglesia Católica abandona viejas confrontaciones con el naturalismo pedagógico, entra en el consenso construido desde principios del siglo XX por el movimiento societario de la Escuela Nueva sobre la existencia de una pedagogía tradicional vieja y una renovadora nueva ⁴². Esa idea, que afecta de lleno a la tradición pedagógica del entorno, es también una construcción histórica, algo que no existía como tal en tiempos más remotos. Una cosa es que Pestalozzi o Pablo Montesino hicieran propuestas para cambiar la enseñanza de su tiempo y otra la conciencia universal sobre dos tipos de escuela dos pedagogías con presencia antagónica a lo largo de los tiempos⁴³.

En segundo lugar, que estamos ante un discurso maleable; muy versátil y adaptable a muchos fines, justificaciones y contextos. Veamos algunos ejemplos

⁴² Las propuestas de mejorar de la escuela están presentes desde los mismos orígenes de esta institución y siempre bajo el anuncio de algo nuevo. Lo cual lleva a Filho 1933: 16 a decir que, realmente, «no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva».

⁴³ Es decir, la Escuela Nueva estableció una división ahistórica entre “tradición” y “renovación”. Al hablar de Escuela Nueva hacemos una intencionada simplificación, englobando en ella al conjunto de instituciones, teorías y prácticas discursivas que desde finales del siglo XIX dieron un pulso muy intenso, a escala internacional, a la reforma de la enseñanza; a un movimiento multicolor que hace notar su presencia en las redes de los sistemas educativos en distintos países, con especial intensidad en el periodo de entre guerras y al margen de las instituciones educativas de congregaciones religiosas. *Esa* Escuela Nueva se constituyó en heredera universal, árbitro y agencia legitimadora de “tradiciones renovadoras”. Como consecuencia, ha perdurado en la memoria colectiva como un referente inevitable. Uno de sus postreros éxitos es, precisamente, la creación del mito de “dos escuelas”, dos pedagogías que atraviesan los tiempos ahistóricamente. Es lo que expresa el esquema de Renzo Titone.

sin un orden determinado y excusándonos ahora en detallar nombres y lugares que habrán aparecer a lo largo de nuestro trabajo.

- El medio ha servido tanto para proyectos de enseñanza en campos disciplinares concretos como la geografía, las ciencias naturales o estudios que cabalgan entre ambas, como para otros de carácter claramente globalizado.
- El medio o entorno se ha usado con reiteración para la inculcación de la conciencia patria en múltiples contextos históricos y políticos. Y se ha usado también en proyectos de educativos inspirados en el espíritu de solidaridad internacionalista.
- También se ha visto como lugar de referencia de los intereses innatos del niño desde perspectivas psico biológicas así como desde perspectivas sociales para la formación de la ciudadanía democrática. Como realidad unitaria del aprendizaje global y como recurso para el aprendizaje por descubrimiento que emula proceder del científico.
- Ha sido de gran utilidad para la defensa, en las escuelas, de la identidad del mundo rural frente al urbano.
- La didáctica del entorno ha tenido una larga y fuerte vinculación con la enseñanza de cosas útiles, prácticas y productivas, limitadas al estrecho círculo de la existencia de clases populares. Y, se ha tomado, por el contrario, como primer peldaño para acceder en la escalada del estudio y el mérito, de un conocimiento enciclopédico, cosmopolita, elevado especialmente.

Y, en tercer lugar, esta tradición discursiva y sus consiguientes experiencias prácticas gozan de la virtud, como ya hemos dicho, de ser permanentemente reinventadas. Podría decirse que hablamos, paradójicamente, de una tradición que ha vivido de la ilusión de no ser “tradicional”. Obviamente este tercer atributo tiene mucho que ver con los dos anteriores. En nuestra indagación hemos evocado muchas veces lo que dijera en su día Lerena 1983: 144 :

«Realmente humilla constatar la fuerza de las determinaciones sociales que se dan en este campo [la educación], las cuales hacen que hombres imaginarios y progresivos, y de los que muchos de ellos uno no dudaría de que forman parte de valga la expre

sión *los mejores*, repitan *ad nauseam* los mismo principios, aparentemente frescos y recién descubiertos.»

Mirando desde el presente hacia atrás asombran esos olvidos del pasado que permiten a las fuerzas renovadoras la ilusión de apropiarse de ideas novedosas cuando, en realidad, remozan los principios posiblemente más vetustos de la pedagogía desde los inicios de la Edad Moderna. Y es más sorprendente cuando, aún después de realizadas y publicadas las investigaciones reseñadas unas páginas más atrás, se sigue situando el *origen* de la enseñanza del medio en la Escuela Nueva. Así lo hacen, por ejemplo, entre otros muchos, Bergés 1996: 5, Hernández Cardona 1990: 43, Torres Santomé 1994: 31 y Zabala 1992: 17⁴⁴.

Sin embargo, las cualidades innovadoras, el potencial reformista que revestían a la didáctica del entorno, declinó y acabó extinguiéndose desde el momento en que la tradición discursiva y práctica se normativizó para constituir definitivamente el código de un conocimiento escolar oficialmente implantado y difundido en todas las escuelas, con el establecimiento, en 1990, del área de Conocimiento del medio en la LOGSE. Cuando la innovación, que surge de la diferencia, busca generalizarse, entra en el camino del orden disciplinar; «la voluntad de difusión es ya voluntad de normalización», es decir, de destrucción del proceso que le ha dado vida Querrien 1994: 163-164.

Pero hay que volver a la utopía de Comenio, abundante manantial de ideas y prácticas reformistas. Cuando el reformador moravo cumplió su promesa de escribir un libro en imágenes se convierte en autor de realizaciones prácticas que,

⁴⁴ Este fenómeno de “olvidar o desconocer para innovar” ha sido también detectado para el caso de la enseñanza geográfica por H. Capel en el prólogo de Melcón Beltrán (1995: 9) y, con similares explicaciones, también, para el caso de la didáctica de la historia por R. Cuesta y J. Mainer en la presentación de Altamira 1997: 9. En Mainer 2007 y en la presente investigación se sostiene que tales olvidos no son “inocentes” sino selectivos. A la hora de reconocer precedentes históricos de las teorías didácticas con las que cada cual se identifica la memoria y el olvido se suele tejer de forma que la propia imagen se identifique con los referentes que más complacen. El lector lo verá en su momento.

como ya hemos dicho, también son productoras de la tradición discursiva; en el caso del *Orbis Sensualium Pictus*, de capital importancia para nuestro estudio.

2.2. Del *Orbis Pictus* a las lecciones de cosas

Podemos hacernos una idea más que aproximada de lo penosos, formalistas y agobiantes que eran los estudios en la escuela latina echando una ojeada al cuadro que figura en el **Anexo 2**. En él se reproduce una elaboración del horario y programa en una escuela latina holandesa a partir de documentación datada aproximadamente en 1521⁴⁵. Frente a esta enseñanza formalista, de plena inmersión en el latín, con fuertes resonancias escolásticas, penosa y ajena a toda facilidad o agrado, totalmente escindida de la realidad material; frente a esta enseñanza para gentileshombres que convierte al conocimiento en barrera de distinción social, se yergue la rebelión pedagógica comeniana. Una respuesta al humanismo de Erasmo⁴⁶ y que ha de inscribirse en la corriente del mundo protestante por la escolarización de las clases populares pragmáticamente reclamada por Lutero y diseñada, con precisa sistematización, por J. A. Comenio⁴⁷.

⁴⁵ Este cuadro se ha elaborado a partir de la traducción de otro que figura en Pit (1992: 22 un cuaderno para jóvenes, *Vier eeuwen Comenius* Cuatro siglos Comenius, que fue elaborado por los profesores Klaas Pit y Bert Stilma con motivo del cuarto centenario del nacimiento de Comenio y dentro de diversas actividades conmemorativas que tuvieron lugar en 1992 en la ciudad holandesa de Hilversum. El promotor del evento fue el *Comenius College* de Hilversum, y contó con diversas entidades patrocinadoras.

⁴⁶ El ideal educativo del humanista de Róterdam, se convirtió en un modelo desde la publicación, en torno a 1530, de su *De civilitatis morum puerilium*. Puede verse Erasmo 1985, una edición bilingüe con traducción al español y presentación de Agustín García Calvo y comentarios de Julia Varela. Para captar el significado de la “civilitas” en su contexto socio histórico véase Revel 1993.

⁴⁷ El mundo de Comenio está cruzado por conflictos y cambios de todo tipo. Las luchas de religión, la emergencia de formas económicas del capitalismo y del Estado moderno frente al mundo medieval, los sentimientos de reafirmación de las lenguas vernáculas, la secularización del pensamiento y el declive del formalismo escolástico que ya desde hacía tiempo venía siendo criticado por las mentes más preclaras de Europa, la democratización del saber a impulsos de la imprenta, la llamada Revolución Científica de los siglos XVI y XVII, ... En fin, un conjunto de convulsiones, estrechamente imbricadas, y de las que, obviamente, aquí no vamos a ocuparnos, pues ya existen muchos y cualificados estudios. Estas alusiones a los cambios de la época valen para considerar que no hay nada extraño en que fueran afectados otras parcelas de lo social como es el sistema de enseñanza, la infancia y el conocimiento escolar. No cabe aquí extenderse en una contextualización sociohistórica sobre tan apasionante asunto, que despertó, desde hace años, un gran interés en nosotros. Sobre todo a raíz de la

Así pues, Comenio concibió su maquinaria escolar con unos fines y una forma que, mejor que nosotros, él mismo describió en el amplio y preclaro subtítulo de la *Didáctica Magna*:

«EL ARTIFICIO UNIVERSAL PARA ENSEÑAR A TODOS TODAS LAS COSAS, o sea, modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura.

Con BREVEDAD, AGRADO Y SOLIDEZ.

El fundamento de cuanto aquí se expone está tomado de la misma naturaleza de las cosas;

Su verdad se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes mecánicas;

Su serie se dispone por años, meses, días y horas; y, por último, se muestra

El camino fácil y cierto para llevar a cabo todo esto con feliz éxito.»

Comenio 1922: 3 .

Como es bien sabido, el *Orbis Sensualium Pictus El mundo sensible en imágenes* es el resultado de un empeño al que Comenio dedicó veintisiete años de su vida y mediante el cual abarcaba varios propósitos enunciados, con reiteración, en la *Didáctica Magna*. A saber: enseñar latín a todos, de forma fácil, a partir de

lectura de la *Didáctica Magna* y de una visita a la tumba museo de Johan Amós Comenius en Naarden Holanda , donde encontramos un sugerente material. A partir de nuestros apuntes y de otras fuentes secundarias, hemos escrito recientemente un breve ensayo, con fines divulgativos, *La disciplina hace al hombre. Apuntes sobre el reformismo en los orígenes de la escuela* , el cual puede verse en http://www.fedicaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.html. Dejemos, sin embargo, apuntada una idea, a modo de sugerente hipótesis de trabajo. En concordancia con el empeño comeniano de una escuela para todos que incluye a los no cultivados en la lengua de Cicerón , se promueve la práctica y legitimación de la lengua *nacional vulgar materna*. Llamamos la atención al lector sobre los significados de esas categorías que comparecen para contraponerse a los poderes que anidan en el ámbito imperial papista, en el ámbito erudito y en el ámbito masculino. En los tres se usa el latín como lengua distintiva y propia del poder. El escritor renacentista italiano Giovan Batista Gelli 1498 1563 , defensor a ultranza de la valoración de la lengua por el uso antiretórico del habla viva, nativa, pone “el dedo en la llaga” al relacionar la hegemonía de la comunicación en latín con el poder de maestros, profesores y curas.

la lengua materna *vulgar*⁴⁸ y usando imágenes para la comprensión del texto en las que cada objeto, numerado, tiene su correspondiente y breve explicación. La triple función de enseñar a leer, el cultivo del idioma materno y también, como beneficio añadido) la lengua latina era lo que muy especialmente le movió al trabajo que llevaría a publicar el *Orbis Pictus* en 1658 la primera edición en Nüremberg . Pero en este primer libro escolar con ilustraciones, concebido para ser usado individualmente por cada niño, el autor quería también mostrar de forma atractiva las cosas del mundo sensible, representando, incluso, con imágenes alegóricas algunas cosas invisibles tales como las virtudes, el alma, Por otra parte, en la obra se manifiesta también la ambición enciclopédica, siempre presente en el pensamiento comeniano y así se refiere a ella, en el Prefacio, como *nuestra pequeña enciclopedia de las cosas*. Enciclopedismo entendido, como ya hemos señalado, en el sentido utópico y pansofílico de un saber universal y, en consecuencia, de enseñar todo aquello que es necesario saber⁴⁹. Es un libro para la escuela popular que debería ser usado ya en el ámbito del hogar en la *escuela*

⁴⁸ Como decíamos, la legitimación de lenguas locales frente al latín culto, es un fenómeno que emerge a partir del Renacimiento. Por otro lado, el movimiento religioso husita del reformador religioso Jan Hus , al que pertenecía Comenio y que simboliza una fuerte reafirmación del nacionalismo checo (se traduce la Biblia al checo ya en el siglo XIV) es una explicación que tiene gran sentido, sobre todo al contemplar la azarosa vida del gran pedagogo moravo. El *Orbis Pictus* como abreviadamente se le conoce no es sino la versión reducida e ilustrada de otra obra comeniana de éxito veinte ediciones en los primeros veinte años para la enseñanza de la lengua materna: el *Janua linguarum reserata*, una colección de unas mil frases en cien capítulos, formadas con las palabras más usuales. Allí están ya contenidas, con orden metódico, todas las cosas del universo: los elementos, los metales, los astros, los animales, los órganos del cuerpo, las artes y los oficios, etc... Bowen (1985: 128) nos da noticia de un precedente de la obra de Comenio, en otra *Puerta de las lenguas*, obra del jesuita irlandés William Bateus publicada en 1611 para enseñar latín a partir del español vernáculo y que fue traducida a varias lenguas europeas. Análoga referencia a Bateus se encuentra en Messer 1935: 241-242 .

⁴⁹ Como hace notar, acertadamente Aguirre Lora 2001 , Comenio es discípulo de uno de los enciclopedistas más reconocidos de Herborn, J. F. Alsted. Y el dar cuenta de todo el conocimiento del cosmos es una preocupación característica de la modernidad. Este artículo sobre el *Orbis Pictus* de M^a Esther Aguirre lo consultamos en la revista electrónica que figura en la bibliografía el 17 VIII 2001.

materna , antes de que el niño llegue a la *escuela común* la enseñanza doméstica gozaba de gran predicamento en la comunidad husita a la que pertenecía el *mentor de las naciones* . Todos estos rasgos, como puede verse en el **Anexo 3**, son expuestos con precisión y perfectamente hilvanados en el argumento didáctico del Prefacio del *Orbis Pictus* Comenius 1999: 3 8 ⁵⁰. Seguramente el mérito del *Orbis Pictus* que más se ha destacado, como ya hiciera Compayré 1904: 108 , es que «ha servido de modelo para los innumerables libros de estampas que desde hace tres siglos han invadido las escuelas» y que «á falta de intuiciones reales, representan al niño las cosas de qué le hablan»; es decir, la idea de que la imagen impresa ha sido, desde entonces, el recurso más eficaz para mostrar la realidad sensible, ante la imposibilidad práctica de disponer en la escuela de “todas las cosas” para ser observadas directamente Pestalozzi 1988: 115 ⁵¹. Sin embargo, tal consideración debe ser matizada, pues Comenio no entendió las ilustraciones del *Orbis Pictus* en el antedicho sentido, sino como un ingrediente con valor intrínseco dentro de su concepción de la didáctica y de la escuela. Y ello es así desde algunas consideraciones sobre el pensamiento comeniano que han de subrayarse. La imagen en el *Orbis Pictus* es un elemento fundamental para el aprendizaje de la lectura con el refuerzo de la intuición, para la apertura a las lenguas y al saber enciclopédico. Para decirlo recurriendo a una suposición: aún si los niños pudiesen ver y tocar

⁵⁰ Hemos manejado una magnífica edición digitalizada (Comenius, J. A. (1999): *Orbis Sensualium Pictus* digitalización de la 2ª edición de Nüremberg, de 1660 , *Pedagogical Museum of J. A. Comenius*, de Praga y *Albertina Icome, Praba* . El CD incluye, además de los textos en latín y alemán del original, archivos con traducciones en checo y en inglés. La traducción del Prefacio la hemos hecho a partir del inglés.

⁵¹ Dice aquí J. H. Pestalozzi: «Cuando al niño no se le pueden mostrar los objetos reales, deberán ofrecérsele, al menos, unos dibujos de los mismos. Los niños seguirán siempre con interés una enseñanza acompañada de grabados;». Y, desde el pedagogo suizo hasta metodólogos de la geografía escolar como Pedro Chico, pasando por todos los promotores de las lecciones de cosas, el valor de las representaciones icónicas de la realidad en todo tipo de materiales escolares estriba en ese carácter de mediación, de sucedáneo de lo que no está al alcance de la intuición directa. De hecho, esa lógica ha ido engordando y la imagen ha llegado a constituir uno de las más poderosos recursos tecnológicos en la producción del conocimiento escolar.

todas o casi todas las cosas que aparecen en el *Orbis Pictus*, su autor no hubiera renunciado a estamparlas allí, al servicio de las finalidades meticulosamente explicadas en claves de eficacia psicológica (Ver **Anexo 3** . Al contrario que para Rousseau, Pestalozzi y tantos otros, para Comenio el texto escolar es prioritario e imprescindible en las manos del discípulo y sirve como llave y como regulador en la observación de la naturaleza⁵². Ello no significa que Comenio renunciase a la observación del mundo exterior, sino que prefiere *disponer del mundo en el interior del aula*, convertido en material didáctico. Incluso, ante la imposibilidad de disponer en el libro en la ausencia de tintas de color de ciertas cualidades de las cosas color, sabores, etc. no ve fructífera la observación fuera del *texto* y del *contexto* escolar. Así, Comenio puede ser visto también como precursor de la idea de la museística escolar⁵³. Todo esto se entiende mejor cuando no perdemos de vista que Comenio se sitúa en los antípodas de lo que hoy llamaríamos “escuela abierta”, de la “desaularización”, del aprendiz roussoniano que aprende en contacto con la naturaleza y de forma espontánea. Como es sabido, entre las grandes aportaciones pedagógicas de Comenio se cuenta la invención de la enseñanza simultánea Dussel, 1999 . Una enseñanza, en el espacio del aula, meticulosamente ordenada para una productiva forja de hombres: *taller de hombres*⁵⁴. El *Orbis*

⁵² «Y deja que las cosas nombradas por ellos sean mostradas no solamente en la imagen, sino también en ellos mismos; por ejemplo, las partes del cuerpo, ropa, libros, la casa, utensilios, etc.» **Anexo 3** .

⁵³ «Si algunas cosas mencionadas no pueden ser presentadas a la vista, no sirve en absoluto presentárselas por ellas mismas: como colores, sabores, etc., y lo que no puede ser dibujado aquí con tinta. Por esa razón sería deseable que las cosas raras y no fáciles de encontrar entre todos [los alumnos] en el hogar, podrían ser guardadas en todas las grandes escuelas, y que ellas puedan ser mostradas también con la misma frecuencia que cualquier palabra puede ser formada por ellos.» **Anexo 3** .

⁵⁴ Como reza en uno de los motivos que más se han difundido del *Orbis Pictus*, el dedicado a la escuela: «La escuela es taller en el cual se forman los jóvenes nuevos espíritus para la virtud y se dividen en clases. El preceptor está sentado en la cátedra, el discípulo en las sillas inferiores bajas, el enseña y estos aprenden. etc...» Comenius 1999: 198-199. Sin lugar a dudas: taller, traducido directamente del latín *officina*) y el mismo significado si se traduce la palabra que figura en el texto alemán, *Werkstatt*.

Pictus es la herramienta imprescindible de esa fábrica. Y los objetos que en sus imágenes se representan están dispuestos para regular las enseñanzas de forma homogénea, cada cosa a un tiempo y con eficaz control. Los textos escolares con imágenes, de esta forma concebidos, y el encierro escolar digámoslo ya son el legado de Comenio que más éxito ha tenido a lo largo del tiempo⁵⁵. Ellos se han impuesto con arrolladora fuerza por encima de todas las demás propuestas que se enunciaron al socaire una pedagogía exenta de muros y de libros para aprender en el texto *vivo* de la realidad circundante.

Los discursos sobre la enseñanza del entorno han dado un curioso rodeo cuya explicación ha hecho necesaria las últimas consideraciones. El idealismo pedagógico quiso poner al niño en contacto con la naturaleza y la vida social, reduciendo la imagen impresa a la excepción, a un recurso secundario para cuando tal contacto no fuera posible. En muchas propuestas renovadoras se pondrá por delante el estudio directo del entorno y la realidad a las representaciones, a la enseñanza "libresca". La institución escolar, en su largo camino, ha negado sistemáticamente esa prelación. Puede decirse que el sueño de Comenio libro y aula para todos ha triunfado rotundamente, con aspectos y dimensiones que tampoco el sabio moravo podía imaginar.

Veamos ahora, resumidamente, cuáles son los contenidos del *Orbis Pictus* a partir de su relación completa que puede verse en el **Anexo 4**. Son 152 motivos, capítulos o asuntos que mantienen un orden determinado, aunque no haya apartados o divisiones de materias donde se haga ver explícitamente la composición. Para facilitar esa lectura temática los hemos agrupado en bloques que pueden identificarse con claridad y sencillez en el siguiente **Cuadro 2. 4**.

Desde luego están presentes las materias que en la *Didáctica Magna* se establecían para las *escuelas inferiores* y a las que nos hemos referido en el apartado 2.1.,

⁵⁵ En el presente, como habremos ver, ese binomio del libro y el aula siguen formando una robusta simbiosis. Y ello, aunque el aspecto y el uso de uno y otra pretenden, precisamente, negar lo que son.

Cuadro 2. 4. Sinopsis de los contenidos del *Orbis Pictus*

Numeración de los asuntos siguiendo el orden del <i>Orbis Pictus</i>	Contenido y comentarios
1	Presentación del libro (Invitatio). Donde se expone el método por el que el maestro enseñará al discípulo y el camino a recorrer. Es perfectamente equivalente a los prefacios de libros escolares.
2	Alfabeto fonético.
3	Dios. No puede dejar de ser lo primero ya que todo lo que sigue a él se debe y subordina.
01/04/2036	El mundo y las cosas que sobre él existen. Se comprende aquí los cuatro elementos aristotélicos y lo que se llamarían los reinos de la naturaleza: mineral, vegetal y animal.
37-45	El hombre. Nociones ilustradas de anatomía (notoriamente inducidas por el magisterio de Vesalio). El modelo de ilustración y texto sobre este asunto perdurará hasta el presente en los textos escolares.
46-92	Trabajos, oficios, ocupaciones artesanales, productos de la industria y el ingenio humano. Transportes marítimos y terrestres. Artes mecánicas, en definitiva, en las que el libro y la imprenta tienen un lugar de honor.
93-110	Tras las artes mecánicas comparecen las artes liberales y las actividades de estudio, la escuela, los libros y otros motivos geográficos y astronómicos.
111-126	Ética. Se incluye desde las virtudes a las buenas costumbres, condiciones sociales, la familia; penas y castigos de la justicia.
127-130	Cuatro asuntos que rompen el orden general y se refieren respectivamente a los mercados, pesas y medidas, la medicina y un funeral.
131-137	Temas lúdicos; (juegos, espectáculos)
138-139	El reino (región, país,...) y el rey.
140-144	Temas bélicos.
145-151	Religiones del mundo, con especial atención al cristianismo (tiene más páginas que los demás asuntos)
152	Cierre del libro; imagen análoga a la del maestro y alumno en la presentación.

especialmente la Física, la Astronomía, la Geografía, así como muchos asuntos de la actividad humana, del comercio, del transporte, de los oficios y las artes.

Si dejamos a un lado las lecciones destinados a la ética, la religión, y algunos asuntos como la milicia, penas de la justicia y torturas, personas deformes y monstruos, la guerra y la muerte⁵⁶, una gran parte responde al tipo de los que aparecerán en los textos escolares que alcanzarían gran popularidad bajo la denominación de lecciones de cosas. La identidad compartida con algunos de estos libros es muy evidente, sobre todo si nos fijamos en la franja los 107 motivos que van del número 4 al número 110, en el *Orbis Pictus*.

Valga este dato como arranque de nuestra interpretación sobre la genealogía de las lecciones de cosas, tradición didáctica y género de la manualística escolar que estará bien presente, por justificadas razones, a lo largo nuestra investigación. Los principios del método intuitivo que parten de la enseñanza de lo cercano, de lo fácil, de lo concreto, de lo común, de lo simple, para extenderse hacia los correspondientes conceptos antónimos, tuvieron una traducción teórica y práctica, con éxito mundial, en lo que a partir de la publicación, en 1830, en Inglaterra del famoso libro de los hermanos Mayo *Lesson on Objects as given in a Pestalozzian school at Cheam, Surrey* se dio en llamar lecciones de cosas⁵⁷. El hermano de la autora y promotor de la obra, el clérigo Charles Mayo, fue uno de los visitantes del instituto de Iwerdon, y por ese hilo directo se ha atribuido el "origen" de las lecciones de cosas Pestalozzi; lo cual puede sostenerse también con el propio testimonio de Mayo 1849: 3 6 . Pero el problema de los *orígenes* de las lecciones de cosas como el de tantas otras propuestas y experiencias pedagógicas es ciertamente complejo. No le falta razón tampoco a los que ven en Comenio la

⁵⁶ A medida que la infancia fue excluida del mundo adulto, se expulsaron del conocimiento escolar contenidos que, como estos últimos mencionados, son vistos absolutamente inconvenientes y se incluyen otros como la sexualidad. Son cambios que, como habremos de ver, se han consumado muy recientemente.

⁵⁷ Nosotros hemos manejado la traducción española realizada por el hijo de Pablo Montesino a instancias de su ilustre progenitor, Mayo, 1849 .

paternidad “original” precisamente por el *Orbis Pictus* ⁵⁸. Ni está exento de otras razones Compayré 1904: 87, 142 cuando aprecia en Rabelais o en Fénelon precedentes pedagógicos de las lecciones de cosas. Y Pedro de Alcántara García, muy principal teorizador de las mismas, ve que los principios de la intuición en que se inspiran proceden de las fructíferas ideas de Montaigne, Rollin, Fenelón, Rousseau, Pestalozzi y otros notables filósofos y pedagogos García (1881)⁵⁹.

Así mismo, puede argumentarse que el *Orbis Pictus* es “el primer libro de lecciones de cosas” y que, en el estricto sentido de ser un texto para uso escolar lo es más que el de los hermanos Charles y Elizabeth Mayo, o que la emulación del mismo que hiciera en Estados Unidos, en 1863, el superintendente de la Escuela Pública del Estado de New York, E. A. Sheldon. Ambas obras, siempre presentes en los estudios sobre el tema y conocidas por nosotros en sus traducciones al español Mayo, 1849; Sheldon, 1928, pertenecen al discurso *sobre* lecciones de cosas; son guías para el maestro, divulgaciones ejemplares de supuestas experiencias en escuelas pestalozzianas y, en ninguna forma, textos para poner en manos de los niños. En este mismo tipo de literatura pedagógica específicamente dedicada a la enseñanza intuitiva a partir de los objetos de la vida cotidiana pertenecería también *El libro de las madres*, escrito por Pestalozzi en 1803⁶⁰ o los capítulos que

⁵⁸ Entre otros Ruiz Amado 1940: 214-215 : « Por muy defectuosa que fuera la ejecución de aquella obra, fue el origen de todas las modernas lecciones de cosas dibujadas y de los medios intuitivos gráficos de enseñanza elemental»

⁵⁹ Esta obra de Pedro de Alcántara García es de crucial importancia en la reflexión pedagógica sobre la intuición, las lecciones de cosas y las excursiones escolares. Nosotros hemos consultado una versión digital <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2002> no señalamos por ello número de página. Las referencias de precedentes arriba citados aparecen en la Introducción. P. de A. García recoge en el capítulo dedicado a la intuición *Op. cit.* cap. III, Apdo. 3 el siguiente consejo de Fénelon: «Herid vivamente la imaginación de los niños, decía el elocuente y persuasivo prelado, y no proporcionadles nada que no esté revestido, de imágenes sensibles. Representadles a Dios sentado sobre un trono, con ojos más brillantes que la luz del Sol y más penetrantes que el rayo». Lo cual ha de señalarse aquí por el similar concepto que sobre la intuición tenían el arzobispo de Cambray y Comenio.

⁶⁰ Hemos consultado la parte que se recoge en Pestalozzi 1911. Por las razones arriba expuestas no coincidimos con la afirmación de Compayré (1904: 355) cuando dice que esta obra sea «otro *Orbis Pictus* sin estampas».

Fröbel dedica la enseñanza de la naturaleza Fröbel, 1918: 181-203, 211 y ss. en los cuales el oscuro y místico pensamiento del autor llega a expresarse con cierta claridad. Y también en la misma familia hay que meter a la más acabada obra hispana sobre lecciones de cosas que se escribe en el momento en que los "verdaderos" libros del género, para uso de los escolares, empiezan a despuntar en el mercado; es decir, el ya citado tratado de Pedro de Alcántara García. Casi todas estas obras arropan los ejemplos con la recomendación de un diálogo socrático que ayuda al alumno a extraer la verdad por sí mismo mediante el ejercicio de sus sentidos, de la intuición. Generalmente se presentan como la descripción de una supuesta situación real en el aula, donde la relación comunicativa, las observaciones, las preguntas y respuestas, los objetos que se estudian, comparecen en un orden idealizado y claramente artificioso⁶¹; la transmutación o metamorfosis del relato pedagógico no sólo se produce desde el contexto discursivo al práctico sino también, como ocurre en los citados casos, de la experiencia al texto discursivo, a la elucidación pedagógica de la práctica.

Unas consideraciones finales, nos permitirán exponer los aspectos, que bajo nuestro punto de vista, han de retenerse respecto a la pista de la tradición discursiva en la que hemos incluido la obra de J. A. Comenio y las lecciones de cosas.

Hemos querido dejar sentada una distinción entre la literatura *sobre* lecciones de cosas y los libros escolares que pueden catalogarse bajo esa orientación. Desde

⁶¹ La puerilización del método, la aburrida repetición de la fórmula es algo común en las citadas obras de Pestalozzi, Fröbel y, lo mismo en la de los hermanos Mayo, etc.. Cuando leemos esta clase de dramatizaciones para mostrar a maestros, madres o preceptores lo que el autor dice hacer y por tanto debe hacerse, no podemos por menos de coincidir con ciertas objeciones críticas que, según Compayré 1904: 354-355, dedicaron a Pestalozzi algunos de sus contemporáneos. Por ejemplo el Padre Girard, refiriéndose los ejercicios de *El libro de las madres*, lamenta que sean «tan continuados en verdad y también tan áridos y monótonos», o el juicio que emite el francés Dussault en referencia a la machacona observación intuitiva de los órganos del cuerpo y sus funciones: «Pestalozzi se tomaba mucho trabajo para enseñar a los niños que tienen las narices en medio de la cara». Y del lado de los alumnos, de los beneficiarios y/o sufridores de la pedagógica batuta de Pestalozzi, el recuerdo un discípulo Ramsaner pinta un ejercicio concreto de intuición con demoledora ironía, como insustancial testimonio del ridículo y el absurdo.

esa distinción, y con independencia de la progresiva incorporación en la manua lística escolar de la imagen, el *Orbis Pictus* no conoce descendencia, al menos en España, hasta finales del siglo XIX⁶². En tan largo lapso temporal la idea de la intuición ganó terreno en la literatura pedagógica reformista y fue compactán dose con los principios metodológicos que hemos estudiado para la enseñanza de mundo real, concreto, cercano. De ese magma, en el siglo XIX, se nutrió tanto la tradición alemana para la enseñanza geográfica (la *Heimatkunde* como las en señanzas más orientadas a las ciencias físico naturales donde habría que ubicar a las lecciones de cosas. Se nos antoja , por tanto, difícil, y un empeño de escaso interés, tratar de demostrar *origen* de las lecciones de cosas ya sea en Comenio, Pestalozzi o cualquier otro autor.

Las lecciones de cosas, tal y como aparecen en Inglaterra en el siglo XIX, en plena revolución industrial, como conocimientos útiles y prácticos, necesarios para una elemental instrucción en ciencia y tecnología para las clases populares *The Science of Comun Things* , es uno de los productos socio históricos donde se aplica la etérea tradición discursiva que hemos esbozado hasta aquí⁶³. Aunque la profusión de obras que bajo esta etiqueta se facturaron desde la segunda mitad del siglo XIX hasta mediados del siglo XX dio para una estimable variedad, la impronta acuñada por el modelo “Mayo Sheldon” tuvo un peso considerable: utilitarismo y enseñanza intuitiva. Los contenidos tratan mayoritariamente de cosas comunes para las clases populares alimentos, vestidos, utensilios , series

⁶² Los libros de lecciones de cosas propiamente dichos aparecen, como otros tipos de manuales escolares, cuando se construyen los sistemas nacionales de enseñanza por el Estado liberal. Y solo alcanzan una presencia importante cuando otros géneros, como los catecismos o los dedicados a la lectura o el cálculo, ya han ido cubriendo las primeras necesidades instructivas de la escuela pública. Así pues , no debemos equivocarnos. El *Orbis Pictus*, por mucho que su autor lo entendiera destinado a la escuela común y popular y, a pesar de sus muchas ediciones, era un exquisito objeto que no cabe imaginar en las manos de un humilde campesino o de un niño artesano. Goethe, un hijo de la alta burguesía y educado en el seno de la Corte imperial, aprendió a leer en él.

⁶³ Cae totalmente fuera de nuestra intención entrar en el estudio de este asunto, el cual ha sido excelentemente acometido y desarrollado por Melcón Beltrán 2000a; 2000b .

graduadas de objetos muy concretos graduación que algunos autores resolvieron publicando libros distintos, relación muy estrecha con el proceso de producción de los bienes materiales materia prima, herramienta, productos industriales o con el uso doméstico. En el **Anexo 5** hemos recogido la relación de lecciones de Mayo 1849 que por sí sola es ilustrativa de tal modelo⁶⁴.

Qué diferencias sustanciales pueden apreciarse entre el *Orbis Pictus* y las lecciones de cosas? Además de todas las consideraciones que ya se han hecho, el análisis comparativo ha de ir más allá de la mera correlación sobre las “cosas” tratadas en los libros⁶⁵.

Entendemos que ha de destacarse el carácter enciclopédico del *Orbis Pictus* en el sentido que ya se ha dicho; su articulación práctica en el centro del sistema comeniano, como *puerta* a un saber universal de todas las cosas que se encierran entre el cielo y la tierra y que si bien se concibe para una infancia de las escuelas comunes, podía servir, como de hecho sirvió, a burgueses y a los de mejor fortuna que llegaban a estudios más altos. La enseñanza intuitiva en Comenio se extiende a las regiones de lo espiritual. Sin embargo, las lecciones de cosas que se pergeñan en el proyecto escolar del capitalismo industrial, significan un drástico recorte a esos vuelos del conocimiento. Tienen como destinatarios a los niños de las clases trabajadoras, pues el Estado liberal ya ha configurado un rígido sistema

⁶⁴ Melcón Beltrán 2000b ha hecho un interesante estudio comparativo entre los contenidos de siete manuales representativos, con un apoyo taxonómico, en el que pueden apreciarse las repeticiones más frecuentes y particulares acentos de algunos autores. Desde luego, con el desarrollo tecnológico y los cambios en los modos de educación, la fisonomía de las lecciones se vio afectada. Pero de ello habremos de ocuparnos más adelante y en más de una ocasión.

⁶⁵ Al contrastar los contenidos del *Orbis Pictus* con los ejemplos de la guía de C. Mayo las coincidencias no son muchas el agua, el pan, el libro, el papel, los metales, los sentidos, ... , aunque en la medida que ampliamos la consulta a libros de lecciones de cosas publicados con posterioridad, dicha coincidencia se va incrementando con otros temas. Por ejemplo, con el papel, los barcos, las nubes y la lluvia,... que aparecen tanto en la obra de Comenio como en Nualart 1942. Y así, si de este tipo de análisis se trata, de la mayor parte del *Orbis Pictus* se pueden encontrar sus correspondientes en el conjunto de los manuales de lecciones de cosas y aún, con gran claridad, en los actuales textos de *Conocimiento del Medio*.

de instrucción pública con dos tipos de instituciones radicalmente escindidas en sus fines y alcance, en sus enseñanzas, sus docentes, etc. (la escuela primaria y los institutos de segunda enseñanza). Las lecciones de cosas pertenecen sin confusión, en el modo de educación tradicional elitista, a la escuela de primeras letras, y en ellas, cumplirán una función no central, sino marginal, como sencillo agregado para introducir una ciencia aplicada a los menesteres de los grupos sociales subalternos. Se encerró el principio de la intuición en los límites del círculo vital de los niños trabajadores. Las lecciones de cosas en la sociedad capitalista del siglo XIX son la expresión de una distribución social del conocimiento institucionalizada a través del sistema educativo⁶⁶.

En cierto modo el enciclopedismo de Comenio, su idea ampliada de la intuición que tanto atañe a las cosas materiales como espirituales por eso se muestran lo invisible en imágenes, así como la enseñanza de todo desde la infancia para una gradual progresión; esa utopía que en definitiva hemos descrito en estas páginas, la creemos ver también, a finales del siglo XIX en personajes de la Institución Libre de Enseñanza como Manuel Bartolomé Cossío, cuando, con otro proyecto utópico, se confronta con la tradición de la escuela decimonónica. Pero, dejémoslo aquí; pues de ese otro asunto del que nos ocuparemos en el próximo capítulo.

⁶⁶ Para ver las polémicas que, en Inglaterra, trajo este estudio de las cosas comunes véase Melcón Beltrán 2000a: 139-148. Un trabajo que sigue la estela de la historia social del currículo y en concreto las aportaciones de I. F. Goodson y D. Layton.

2.3. De los principios metódicos al entorno como objeto de estudio escolar: la *Heimatkunde* y sus precedentes

La familia de principios metodológicos presididos por el de proceder de lo cerca no a lo lejano, el intuicionismo de Pestalozzi y la enseñanza natural de Rousseau fueron configurando un conjunto de *verdades* característico de todas las propuestas educativas que parten del medio local, familiar, próximo, tangible, visible, abarcable por la experiencia infantil, etc. . En el siglo XIX el estudio de la región natal o *Heimatkunde* recoge toda esa tradición y la convierte en materia escolar⁶⁷. Se trata de una primeriza concreción teórica y práctica de especial trascendencia en la construcción del código pedagógico del entorno, no sólo por sus repercusiones más allá de tierras germánicas, sino porque la *Heimatkunde* se interpretó como directamente ligada a enseñanza intuitiva *Anschauungsunterricht* , como integradora de todas las cosas al alcance de la experiencia del niño y en estrecha relación con la enseñanza de cosas *Sachunterricht* ⁶⁸.

⁶⁷ En un buen diccionario de alemán pueden encontrarse precisas referencias al campo semántico que nos interesa: «*Heimat* = patria, tierra o país natal, poético suelo patrio. *Heimatkunde* = descripción geográfica (o geografía) de la provincia o región» (R. Slaby y R. Grossman: *Diccionario de las lenguas española y alemana, Tomo II*, Herder, Barcelona, 1986, p. 468).

⁶⁸ Esa proyección de la *Heimatkunde* puede verse, por ejemplo, en Levasseur 1911. La traduce como el estudio del municipio y es este modelo de la escuela alemana por el que opta el influyente geógrafo francés, aunque considera que lo lejano está en los mapas, única forma de representar y conocer a Francia, objetivo final e insoslayable. Sin embargo, reconoce que para ciertos sectores sociales, el conocer desde pequeños el departamento o el término municipal es lo que importa, ya que nunca van a salir de él. En esas mismas páginas se trata de una conferencia pronunciada en la Sorbona años atrás, para los maestros que acudieron a la Exposición Universal de París de 1878) M. E. Levasseur se manifiesta partidario de aprovechar las posibilidades y virtudes de las *lecciones de cosas*; método, dice, *del que se ha hablado mucho en los últimos años*,... Son datos significativos para ver cómo el *puzzle* del cuerpo discursivo encaja y se va completando a finales del siglo XIX. Especialmente por lo que nos dicen de la introducción de la *Heimatkunde* en los proyectos instructivos reservados a los niños de las escuelas populares. El maridaje entre *Heimatkunde* y las lecciones de cosas llegó también a Inglaterra. Así se deduce de estudios del currículo como los de D. Layton y I. F. Goodson según las lecturas que de estos autores han hecho en Luis Gómez 2007 y Melcón Beltrán 1995; 2000a; 2000b. En particular, en un trabajo de W. E. Marsden, que conocemos

Siguiendo a W. Sperling⁶⁹, Luis y Urteaga 1982 sostienen que bajo el concepto de *Heimatkunde* se agrupan tres significados: un objeto de estudio que se enfoca desde una peculiar visión de conjunto, una asignatura escolar y un principio estructurador del contenido de la clase que hace hincapié en la necesidad de apoyarse en la experiencia inmediata del alumno; así mismo, recuerdan, con acierto, que aunque, como concepto, la *Heimatkunde* aparece en la escuela del siglo XIX, sus orígenes se remontan a Comenius, Rousseau, Pestalozzi y otros muchos. Otras pistas pueden encontrarse en Luis Gómez 1985: 29-31 y, aunque el autor no llega a informar con más detalle, sí indica la dirección que ha de seguirse para profundizar en el tema⁷⁰. Y tiempo atrás Chico Rello 1934, al abordar la enseñanza de la geografía en otros países, aportó ya algunas precisiones sobre la *Heimatkunde*⁷¹. Por todas estas referencias queda claro que la geografía local

por mediación de A. Luis se comenta la recepción de la *Heimatkunde* por el Inspector de su Majestad Henry Moseley Marsden, W. E.: “Researching the of History of Geographical Education”, en Williams, M. Ed.: *Understanding Geographical and Environmental Education: The Role of Research*, Cassell, London 1996, 306 págs. 264-273, 266. Como también ha señalado Melcón Beltrán 2000a: 142-143, el citado Moseley era un clérigo inspector del *Committee of Council on Education*, cuya influencia en la propagación de un conocimiento sobre asuntos de la ciencia útil para los trabajadores y en la incorporación a la enseñanza popular de la *The Science of Common Things*, es decir, las lecciones de cosas. Valgan estas escuetas referencias para ilustrar la estrecha relación entre la *Heimatkunde* y la enseñanza sensible de las cosas comunes. Junto a la fama de Pestalozzi, ambos ingenios didácticos se difunden y prueban por distintos países. Para mayor abundancia, el prestigioso anuario *The Journal of the Manchester Geographical Society*, 1885, p. 69, informa de que el método del Dr. Finger ha llegado a ser común en Alemania, Francia, Inglaterra e, incluso, en España. Lo cual es, sin duda, una exageración para el caso español.

⁶⁹ La obra citada es: Sperling, W.: *Heimatkunde*. En: Tietze, W.: Dir.: Westermann Lexikon der Geographie, Band II, Braunschweig, 1973, pp. 378-381.

⁷⁰ Particularmente merecen seguirse las indicaciones sobre autores allí citados C. W. Harnisch y F. A. Finger los cuales según Luis Gómez 1985: 29 caracterizan a la *Heimatkunde* como una materia de enseñanza, introductoria a la geografía, basada en el principio de proceder de lo cercano a lo lejano y que, además, cumple la función de ser articuladora de contenidos geográficos.

⁷¹ A partir de notas tomadas de L. Luzuriaga, Chico Rello 1934 comenta los programas escolares de Alemania y Austria capítulo XXXIX. La datación de P. Chico, en cuanto a la implantación oficial de la enseñanza de la *Heimat Heimatkundeunterrichts* es coincidente con

tuvo una larga historia en la pedagogía alemana y que antes de que se recogiera en programas oficiales hay noticias de prácticas y no pocas propuestas favorables a la *Heimatkundeunterrichts*. Una tradición, por cierto, que ha continuado, en sus líneas maestras, presente en las culturas escolares de Alemania también en la DDR hasta 1989, de Austria o Suiza a lo largo del siglo XX; variando los contenidos que engloba, con designaciones distintas e intenciones ideológicas diversas, la tradición que podríamos referir, ampliamente, como la enseñanza de la región y la enseñanza de cosas *Heimat und Sachunterricht* se ha expresado, junto a la lengua y las matemáticas, como materia estudio fundamental en la escuela popular *Volksschule* ⁷².

Veamos más de cerca el contexto y la obra de los que, sin duda, pueden considerarse los padres de la *Heimatkunde*.

las demás fuentes que hemos consultado. Según este metodólogo de la enseñanza geográfica, los fines esenciales del *Heimatkunde* serían: « Observación e interpretación de los fenómenos de la naturaleza, accesibles a esta edad, y de la vida doméstica, económica y social. Estudio geográfico del medio ambiente y vital del niño. Despertamiento de la sensibilidad para lo ocurrido históricamente, unido a las tradiciones y monumentos de la comarca; protección de éstos. Despertamiento del amor y la sensibilidad por las bellezas de la naturaleza protección de ésta. Educación para el amor al país natal, para el cumplimiento del deber al servicio de éste y del pueblo y para el respeto a lo bueno. En tanto que la enseñanza del medio natal valoriza en diferentes direcciones el contenido cultural existente en los dominios objetivos, forma aquélla en los alumnos poco a poco la capacidad para el estudio especial y realiza al fin el paso a una especialización sencilla del saber objetivo. De este modo se separan poco a poco en la enseñanza objetiva del cuarto grado el estudio de la comarca y el de la naturaleza. En el quinto grado lleva esto a la división en geografía, historia, historia natural y física y química.» Chico Rello 1934: 565. La administración alemana legisló favoreciendo la *Heimatkunde*. Según nos cuenta P. Chico en esas mismas páginas, un Decreto de 30 de Junio de 1920, estipula la facilitación de excursiones escolares, las clases al aire libre... Y también en otro Decreto de 1924 se establece para el fomento de las comunidades de trabajo de los maestros, para que los jóvenes docentes hagan estudios del medio y los hagan llegar al gobierno. También, según refiere Luis Gómez (1985: 29), Lichtenstein-Rother ratifica la oficialidad de la *Heimatkunde*, para los cuatro primeros años de primaria, en 1921.

⁷² La información disponible en lengua alemana sobre los avatares históricos de la *Heimatkunde* en la escuela es amplísima y, en absoluto, pretendemos adentrarnos en ello. Nos hemos limitado aquí a prospecciones de sus orígenes decimonónicos con ligeros apuntes a pie de página sobre sus ecos en la pedagogía hispana que más adelante van a recordarse.

Siguiendo a Roland G. Lauterbach⁷³, un especialista en este tema, los orígenes de la *Heimatkunde* como materia escolar habría que buscarlos en Christian Wilhelm Harnisch 1787-1864, el cual designa la enseñanza de las cosas reales tomando como punto de partida la *Heimat* con fundamentos intuitivos, con una orientación pedagógica basada en la observación y la investigación que ha de hacer el niño, con una visión integradora orgánica del mundo. Con esas premisas, C. W. Harnisch entiende la *Heimatkunde* geográfica como contenedora de conocimientos que han llegado a ser canónicos en el código pedagógico del entorno⁷⁴. Pero es Friedrich August Finger 1808-1888 quien lleva a la práctica la enseñanza de la *Heimatkunde* y llega a divulgarla con gran eficacia. A él hemos acudido para que nos sirva de guía en este momento. Finger estudió en la escuela modelo de *Frankfurt am Main* y allí fue discípulo de Diesterweg⁷⁵. En Berlín fue

⁷³ R. G. Lauterbach es director del *Instituto de Didáctica y enseñanza de cosas en la enseñanza básica* que pertenece a la Universidad de Hildesheim. Hemos acudido a una serie de esquemáticas explicaciones suyas que pueden verse en <http://www.uni-hildesheim.de/media/sachunterricht/Folier2.ppt>, donde se recogen las contribuciones que a la *Heimatkunde* científica hicieron distintos autores en el siglo XIX: C. W. Harnisch, Friedrich A. W. Diesterweg, F. Junge, A. Tecklenburg y, especialmente, F. A. Finger, sobre el cual vamos centrar nuestra atención.

⁷⁴ A saber: Lugar donde se vive y sus alrededores, condición de la *Heimat* al lado de montañas y ríos, la distribución de la población, la superficie de la tierra en la *Heimat*, las plantas más importantes de la *Heimat*, los animales más importantes de la *Heimat*, la vida de los campesinos (comprendiendo estadística, ciencia, comercio, tráfico, profesiones, iglesias, administración, enseñanza y la historia del hogar. En sentido ascendente o expansivo el primer epígrafe se refiere al cuarto de estar, a la casa, al lugar y a los alrededores, seguido de todos los demás que se refieren a la provincia o región.

⁷⁵ Ferviente seguidor de Pestalozzi, Friedrich Diesterweg 1790-1866 alcanzó gran fama como pedagogo, formador de maestros y propulsor de una escuela pública y popular no sometida a la Iglesia prusiana. Hasta el punto de que los ecos de su prestigio llegaron a recogerse por los pedagogos españoles, con el consiguiente lamento por la defensa que Diesterweg hiciese de la escuela *neutra*, como, por ejemplo, puede verse en Ruiz Amado 1940: 258-259 y Solana 1940: 340-343. Su obra ha de entenderse en el marco de la progresiva secularización del sistema educativo de Prusia y, luego, del Estado alemán unificado en 1871. Sus ideas liberales influyeron en las *Disposiciones generales* para las escuelas dictadas en 1872, Ruiz Amado, 1940: 259. Hay una coincidencia general en atribuir al maestro de Finger en Frankfurt, y luego director de la Normal de maestros de Berlín, el desarrollo de principios

discípulo de Karl Ritter. Con el influjo directo de tales maestros y el del inevitable Pestalozzi, la *Heimatkunde*, en A. F. Finger, cristaliza en propuestas de un programa de enseñanza primaria de iniciación a la geografía, graduado, intuitivo *Anschauungsunterricht*, a partir de cosas reales del medio circundante, practicando paseos *hasta donde los pies te lleven*, sin la mediación de imágenes, incluyendo los objetos celestes y los fenómenos atmosféricos en el oportuno momento que puedan observarse. En fin, una enseñanza de la totalidad en la cual el espacio de la experiencia sensible del niño ocupa un lugar central. Es preciso decir que el pedagogo alemán se encontraba inmerso en el *Sturm und Drangperiode*, los tiempos de agitación cultural que en Weimar lideraran Goethe y Schiller, en los cuales despierta el espíritu romántico, se realza el individualismo y se exalta a la naturaleza; tiempos y lugares donde se hace frente al racionalismo de la Ilustración y se promueve lo que Bowen 1985 ha llamado *holismo orgánico*⁷⁶. En efecto, según nos dice el mismo Finger 1893: IV el ambiente de inquietud pedagógica donde él encuentra la inspiración para su *Heimatkunde*, no es otro que el que se deriva del movimiento de la *Sturm und Drang*. Es decir, el movimiento literario germano de finales de siglo XVIII y principios del XIX que adoptó esa denominación que remite a un expresivo campo semántico: tormenta e impulso, ímpetu o ansia, deseo ardiente e inquietud. Como es sabido, la paternidad del pensamiento que exalta la particularidad nacional en el *Sturm und Drang*, se atribuye a Johan G. Herder 1744 1803. En cualquier caso toda la tradición pedagógica de índole reformista que nos atañe y que arrecia con las luces de la Ilustración, engendró, dialécticamente, sus supuestos contrarios en la reacción romántica. Frente al pro

metódicos en la enseñanza de la *Heimatkunde*, así como el carácter *nacional* de la instrucción pública. Es decir, un caso más de la *invención* de la patria mediante una *pedagogía natural*, de raigambre pestalozziana, que ve en la *cultura* y el *medio local* el fermento más idóneo. No podemos separar toda esta corriente que representa Diesterweg de las conquistas escolarizadoras que adquieren sentido en el desarrollo del Estado y de las nuevas subjetividades inherentes en era del capitalismo.

⁷⁶ Con el mismo contexto intelectual, en el mismo magma de ideas nos encontramos la *Naturphilosophie*, en la que pudiera verse un precedente teórico de la enseñanza globalizada; asunto que será comentado más adelante en este mismo capítulo.

greso, la tradición; frente a la ciencia, la imaginación también la religión ; frente a la razón, la intuición; frente a la reflexión, el instinto; frente al universalismo y la humanidad, la particularidad nacional y la identidad personal; frente al contrato social, la unidad cultural de la comunidad viva de cada pueblo. Los ecos de Rousseau se hacían ya presentes con efectos incalculables en el futuro. Mas éstas y otras antinomias, todos estos contrarios que penetran e impregnan el conjunto del universo educativo desde hace más de doscientos años, son, en realidad, orillas de un mismo camino: el de la *salvación* de los ciudadanos escolarizados. Es decir una mitología de contrarios que ha configurado la trama de todo el idealismo educativo y que, a nuestro juicio, alcanza, en los pensadores alemanes de la época que ahora nos ocupa, un perfecto acabado. Es muy pertinente recordar al respecto las palabras de Foucault 1984: 225 «las luces que han descubierto las libertades, inventaron también las disciplinas». Ahora que la *salvación* consistía en liberarse por la razón, es decir en alcanzar la libertad mediante la disciplina Kant , comparece el sentimiento, la libertad, el individuo, la naturaleza, la patria, como banderas de una auténtica rebelión pedagógica Rousseau ⁷⁷. Kant (1911) lo expresa con magnífica claridad en sus lecciones sobre pedagogía ⁷⁸. Este ensayo de Kant brilla con una fuerza especial para entender la dialéctica entre

⁷⁷ Rousseau esgrime su más apasionada elocuencia cuando de exaltar la formación patriótica se trata: «Desconfiad de esos cosmopolitas que van a buscar lejos en sus libros deberes que desdeñan cumplir en derredor suyo» Rousseau 1985: 38 ; o en expresiones aún más contundentes que otros estudiosos ha recogido oportunamente Lerena, 1983: 179; Melcón Beltrán, 1995: 46 . Por otro lado no hay que olvidar que Johann Góttlieb Fichte, en sus famosos *Discursos a la nación alemana* pronunciados en la academia de Berlín 1807-1808 , fuertemente influenciado por Pestalozzi, nos habla allí de una nueva educación para dotar al ciudadano de amor a la patria. En fin, los ejemplos en los que la educación del sentimiento de amor patrio se ha vinculado a la enseñanza que comienza por conocer para amar la patria chica o el entorno más cercano son incontables desde que escuela y construcción nacional son partes inseparables de un mismo proyecto.

⁷⁸ Los lectores en lengua española debemos a L. Luzuriaga la traducción y composición de tres textos en el que aparece el citado de I. Kant, junto a otros dos, de Pestalozzi y Goethe, respectivamente. La consulta de esta breve compilación nos fue, en su día, de gran utilidad. Hoy, puede accederse con más facilidad a esta obra en <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2066>.

disciplina y naturaleza. En sus páginas, el solitario pensador de Königsberg, dialoga y debate con Rousseau; se introduce en el contradictorio binomio lereniano de *reprimir y liberar*, empantanándose en las contradicciones a las que le lleva Rousseau su *consejero pedagógico*, que diría Carlos Lerena. Un doble rostro que Kant asumía: «Es necesario que los gérmenes que yacen en el hombre sean cada vez más desarrollados; pues no se encuentran en sus disposiciones fundamentos para el mal. La única causa del mal es el no someter la Naturaleza á reglas. En los hombres solo hay gérmenes para el bien» Kant 1911: 23. Si la disciplina como dominio y conducción del cuerpo y el alma, y demás formas de gobierno en las que participa el hábito creado en el sujeto, es una aspiración suprema desde Comenio, los jesuitas, y demás reformadores de la modernidad, tal ambición se prolonga en el tiempo llegando a ser aspiración por excelencia de la Ilustración. Para Kant, la disciplina es sinónimo de civilidad frente a barbarie, de humanidad frente a animalidad: ese es para el pensador alemán el sentido más profundo de la educación: *la disciplina hace al hombre*. El hombre como antítesis del bárbaro o salvaje ha de ser lo que la educación le aporta: disciplinado, cultivado, civilizado, moralizado. Al hombre, al igual que a los caballos y a los perros se le puede adiestrar, amaestrar y, necesariamente, también ilustrar, instruir Kant 1911: 25-27.

Dónde están los acuerdos de Rousseau y Kant? Pues, sencillamente, contraviniendo a Comenio y a Locke tanto el pedagogo ginebrino como el filósofo alemán, coinciden en la idea platónica sobre el germen de la verdad que duerme ya en el espíritu humano y que, según imagen socrática, el *maestro partera* ha de extraer. Sin entrar en matices, Rousseau habría ido más allá. Había contravenido los límites disciplinarios de la Ilustración y en vez de someter la naturaleza a las reglas a la pedagogía se atrevió a someter la pedagogía a la naturaleza, inventando la educación natural, proclamando una nueva relación pedagógica basada en la libertad del *Emile*; o, mejor dicho, en la apariencia de libertad, que lleva a una más sutil forma de dominio⁷⁹.

⁷⁹ Ya C. Lerena señalaría esa treta de índole práctico para la ocultación del poder que Rousseau expresa con toda claridad: «Tomad un camino opuesto con vuestro alumno; que él

Volvamos, tras esta digresión que nos ha parecido oportuna, al contexto ideológico dado en el *Sturm und Drangperiode*, profundamente influenciado por Rousseau y Pestalozzi y que es donde aparece la tradición pedagógica de la *Heimatkunde*. Ésta se desplegó por la orilla de un conocimiento escolar para el pueblo, aportando sabrosos frutos y cosechas muy distintas en otros proyectos pedagógicos posteriores⁸⁰. No es extraño, por tanto, que en ese clima, donde Finger fuera contagiándose por el interés pedagógico de la época. De 1832 a 1875 fue profesor en el Instituto privado “Bender” en la ciudad de Weinheim. Y es allí donde escribe, en 1844, *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde Método para la enseñanza de la Heimatkunde*, a partir de sus paseos escolares por los alrededores de la ciudad y de la cual nos hemos de valer para los comentarios que siguen. Nosotros hemos podido manejar la séptima edición de ésta obra, Finger 1893, generalmente reconocida como la más importante del autor y seminal en cuanto

crea siempre ser el maestro y que seáis vosotros quien lo seáis. No hay sometimiento sujeción, *assujettissement* tan perfecto como el que guarda la apariencia de la libertad; se cautiva así la voluntad misma. El pobre niño, que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a vuestra merced? No disponéis con relación a él de todo lo que le rodea? No sois dueños de afectarle como os plazca? ... Sin duda, no debe hacer más que lo que él quiere; pero no debe querer más que lo que vosotros queréis que haga; no debe dar un paso que vosotros no hayáis previsto; no debe abrir la boca sin que vosotros sepáis lo que va a decir.» Rousseau: *Emile*, tomado de Lerena 1986: 97.

⁸⁰ Casos se verán en esta indagación que pertenecen a nuestro pasado más reciente, como pueden ser el de Adolfo Maíllo para fundamentar una escuela popular enraizada en su medio, con la lengua y la cultura comunitaria como referente de esencias nacionales. La influencia de Eduard Spranger en Maíllo es muy fuerte y la valorización del primero sobre la *Heimatkunde* como conexión con el espíritu y la cultura popular, con la comunidad nacional sería muy fácilmente absorbida por la ideología del nacional socialismo. Operación similar intentó el inspector cacereño en España. Sánchez Sarto 1936: 665 recoge muy bien la relación que Spranger establece entre la enseñanza globalizada, el movimiento de la escuela local *Heimatschulbewegung* y el superior grado de unidad concentradora en la nación. Pero tampoco son ajenas a la tradición pedagógica de la *Heimat* las versiones que el estudio escolar de la región o nacionalidad desplegaron en España los movimientos de renovación pedagógica en los años ochenta del pasado siglo, aunque éstos no reconocieran o desconocieran los estrechos vínculos discursivos de sus propuestas con los afanes nacionalizadores de la escuela alemana en tiempos de Otto von Bismarck.

al tema que nos ocupa⁸¹. Los motivos A. Finger declara como propiciadores del libro son que el mundo se rigiera por la verdad, un empeño para el cual la escuela contribuiría mediante el conocimiento de la cosas reales que existen en círculos limitados, y allí, él encuentra selecciona las cosas que le parecen más oportunas al fin preestablecido. El libro se divide en una Primera Parte, *general*, y una Segunda Parte, *especial*. Es la parte general la que tiene, para nuestros propósitos, un mayor interés y será brevemente analizada.

Según Finger, la escuela ha de ser una parte esencial de la vida del niño y en la primera enseñanza lo más importante es la lectura, escritura y cálculo, al lado de la religión. Más allá de esos conocimientos principales, se impone un agradable estudio por observación *Anschauungsunterrichte* y el razonamiento de lo observado, por la expresión de las cosas sensibles, que evitará el desafecto del niño hacia la escuela. El memorismo conduce al absurdo y, por el contrario, la expresión a partir de observar el mundo sensible es el método que permite al niño apropiarse de un recto conocimiento que progresivamente amplía el círculo de sus representaciones y, conlleva no sólo el amor al mundo que le es cercano, sino a la misma escuela. Se trata de procurar una enseñanza no superficial, contraria a una erudición fría, sin corazón, que pasa de unas cosas a otras sin sentido. Así se asegura que el interés adquirido por la verdad y las cosas perdurará más allá de la vida escolar. Hasta aquí es fácil percibir el pensamiento no sólo de Pestalozzi sino de Herbart. Llamamos la atención sobre el alcance social de la renovación didáctica en el profesor de Weinheim: ese amor a la verdad no sólo será algo a conseguir en las escuelas populares, sino también en las escuelas burguesas y de preparación de las *Realschulen* y *Gymnasien*, ya que parece que ese "contrapeso"

⁸¹ Cuando sale de la imprenta esta séptima edición, Finger ya había muerto. El editor, Heinrich Matzat, comenta y resume los prólogos del autor en sucesivas ediciones; desde el de la primera de 1844 y los correspondientes a 1866, 1873 y 1876. Al ir cambiando la ciudad que es objeto de su estudio, A. Finger fue modificando el contenido de las sucesivas ediciones. Hay que añadir que dicho editor y comentarista de la obra con notas a pie de página, H. Matzat, es considerado por Gibbs 1911: 19 como otro de los creadores de la *Heimatkunde*, junto a Finger y Diesterweg.

no es menos necesario en estos institutos o centros docentes Finger, 1893: 3. Para las escuelas burguesas, precisamente, establece tres materias donde sirve la *Anschauungsunterrichte*: la geometría, la historia natural y la geografía y, en consecuencia, nuestro autor divide la enseñanza por observación en tres asignaturas: formas geométricas, historia natural y *Heimatkunde*⁸². Sobre una de estas asignaturas la *Heimatkunde* Finger va a desarrollar sus ideas y experiencias. Y llegamos así a lo que por esta materia de estudio entiende, literalmente, su más renombrado precursor y formalizador teórico y práctico:

La *Heimatkunde* es para nosotros un *dar a conocer*, basado en la observación, de los alrededores de la Heimat. Por una parte, tendrá la eficacia de la enseñanza por la observación y, por otra parte, preparar para el conocimiento de la tierra. Se llevará a efecto, preferentemente, en los primeros años de la escuela; más o menos hasta el final del cuarto año. En la escuela popular, podría, quizá, abarcar todo el tiempo o hasta el penúltimo año reemplazar a la enseñanza geográfica. Finger (1893: 4).

La siguiente cuestión es saber hasta dónde llegan los alrededores de la *Heimat*. Ya que se trata de una enseñanza para los niños, la respuesta es muy sencilla: cuando salimos de paseo con los niños, la observación llega *hasta donde los pies nos lleven hasta donde la vista alcance*. Observamos montañas, riachuelos, bosques, el sol y las estrellas, ... Los más pequeños seis años no llegan muy allá, ven las montañas azules en el horizonte con poca distinción, los de ocho años ya entienden que esas montañas están a 10 horas de camino, los de 9 años ya pueden con su imaginación traspasar las fronteras de lo observado. Así se despierta el gusto por conocer el más allá de lo visible. Sería artificial establecer los límites políticos, las demarcaciones, pues no se entenderían por los niños. No vamos a darnos la vuelta en las *fronteritas* de nuestra circunscripción y habrá que responder a las preguntas del niños cuando su mirada haya ido más allá (todo pertenece al fin

⁸² En nota a pie de las pp. 3-4, H. Matzat, aclara que es conveniente en el primer año no distinguir entre esas asignaturas que estarían englobadas en la *Heimatkunde* o "*Heimatkunde* general", en contraposición a *Heimatkunde* en un sentido más restringido o *Hematkunde* geográfica. El editor añade que esa distinción no la hace Finger, pues, aunque éste habla de una *Heimatkunde* geográfica, realmente, su obra se refiere a una *Heimatkunde* general.

y al cabo a Alemania. En esos términos se explica Finger en la primera parte del libro con múltiples ejemplos concretos de sus paseos escolares alrededor de Weinheim.

El entorno de Weinheim da pie para observar, dialogar, nombrar las cosas. Se deja ver la voluntad totalizadora de la *Heimatkunde*, pues, sin guardar el mismo orden, Finger se refiere a los siguientes componentes de dicho entorno: culturales y religiosos; cronológico-históricos del lugar; oficios, de producción, de ciencia y manufactura; sociales; biológicos Ciencia Natural; climatológicos; astronómicos lo que hay en el cielo de la *Heimat*; físico-geográficos; cartográficos y topográficos, (Ver **Anexo 6** ⁸³).

La perspectiva totalizadora o integradora de distintas materias aparece con mucha claridad en los primeros modelos de la *Heimatkunde*. Dado que éste es otro rasgo característico y muy principal de la pedagogía del entorno, veamos cómo encaja en el contexto ideológico que hemos visto en páginas anteriores⁸⁴. Sobre este asunto creemos que es acertado seguir, con ciertas precauciones, a Bowen 1985. La reacción romántica ante el empirismo Locke Bacon da vida a un entramado ideológico denominado por Bowen *holismo orgánico* en educación en el que, de una u otra forma, estarían implicados, según este historiador, personalidades del relieve de Pestalozzi, Fröbel, Haeckel, Rousseau, Herbart, Schiller, Priestley, Whewell y A. von Humboldt (figuras cumbres estos dos últimos de la *Naturphilosophie* que se desarrolla entre finales del XVIII y principios del XIX).

⁸³ Para que el lector pueda ver el contenido de la *Heimatkunde* en F. A. Finger, remitimos a este **Anexo 6**, el cual contiene un esquema elaborado a partir de la obra de Finger y de la interpretación que de ella da el Dr. Roland G. Lauterbach; así como una relación de contenidos de la segunda parte del libro de Finger. La comparación de ambos documentos proporciona una idea bastante aproximada de la primera experiencia publicada de la enseñanza de *Heimatkunde*.

⁸⁴ Las propuestas de Finger tuvieron partidarios y detractores. Se discute a finales del siglo XIX en Alemania la idea de la concentración de las enseñanzas y la validez de la enseñanza del mundo sensible; también si debe o no limitarse a un ejercicio de las facultades de observación para los más pequeños. A este debate sobre el lugar de la *Heimatkunde* en el plan de enseñanza, alude el editor de la obra, H. Matzat *Op. cit.*, VIII.

Dicho movimiento vería en el esquema empírico de Locke y Bacon algo que violenta la integridad orgánica del mundo y propone una contrafilosofía en la que el mundo es una unidad con el hombre como parte integral⁸⁵. La relación de la *Naturphilosophie* con la corriente de pensamiento en la que hemos situado a la *Heimatkunde* y, en concreto, con la de integración o concentración de materias de enseñanza, es, desde luego, muy clara. Los personajes implicados son los mismos. J. Bowen, además, aporta una consistente y documentada tesis según la cual la relación entre la *Anschauungsunterricht* enseñanza intuitiva y la *Naturphilosophie* queda sobradamente probada, en el plano discursivo, que es de lo que aquí se trata. Otra cosa es que la unidad orgánica, el *holismo orgánico* del que habla Bowen, preconizado por la *Naturphilosophie* y los hombres del “Círculo de Weimar”, tuviera una clara traducción pedagógica en términos de concentración de materias de estudio, en todos los que estaban inmersos en ese pensamiento. No es así, por ejemplo, en el caso de Pestalozzi el cual respeta la organización tradicional de las materias del programa escolar idioma, literatura, matemáticas, ciencia natural, música, arte, etc. y para quien la unidad deseada, el todo cognitivo, se estructura como toda realidad en las famosas dimensiones, forma, número y lenguaje, a las que nos lleva en su confusa y metafísica prosa⁸⁶. Sin embargo la

⁸⁵ Dice Bowen, entre otras referidas al *holismo orgánico*, que la intuición *Anschauung* era la aplicación pedagógica de un holismo científico y que el renombre de Pestalozzi no llega a los países católicos como España, cuyo sistema educativo, dominado por las órdenes religiosas consideraba inaceptable la *Anschauung* y la *Naturphilosophie* que solo prospera en territorios protestantes. Sin embargo, como veremos, eso no fue, exactamente, así. También nos parecen muy matizables otras ideas que maneja el autor en referencia al rechazo de ese holismo orgánico y pedagógico por parte del positivismo y de la lógica capitalista Bowen, 1985: 438-340, 686. De todas formas, el término *holismo* usado por J. Bowen es adecuado para lo que él quiere expresar. Es un término creado por el general bóer J. C. Smuts, en 1926, para designar la tendencia del universo a construir unidades de creciente complicación: materia inerte, materia viva, materia pensante.

⁸⁶ No obstante en el *Diccionario de Pedagogía Labor* de 1936, al consultar la voz *concentración*, entre otra información que ya he comentado puede leerse que «Pestalozzi buscaba en el principio de la *intuición* y en la idea de la *educación elemental* la *unidad universal y orgánica del cosmos formativo*.» Sánchez Sarto, L., dir. 1936, Tomo I, p. 664.

unidad orgánica en Herbart sí lleva a planteamientos más cercanos a lo que hoy conocemos como globalización en la enseñanza. De ello nos ocuparemos al final de este capítulo.

La *Heimatkunde*, en fin, como plasmación teórica y práctica de la didáctica del entorno proceder metódico de lo cercano a lo lejano, intuición y visión global de las enseñanzas realistas, tuvo sus primeras manifestaciones en un contexto que merece unas líneas antes de cerrar esta apretada aproximación al tema.

Los fecundos sueños pedagógicos de Comenio se prolongan con nuevas versiones, con otras promesas de los sueños de la razón en el *siglo de las luces*; durante la quiebra política, económica e ideológica del antiguo régimen. Y, durante los tiempos de formación de los Estados liberales del siglo XIX, la escuela pública y obligatoria aparece con más o menos retraso, como institución imprescindible, al igual que el ejército regular, la fábrica y otras instituciones disciplinarias⁸⁷. Basta echar una ojeada a las múltiples funciones de la escuela que le atribuyen los pensadores más ilustres que se ocuparon de ella o de otros asuntos pedagógicos: fuente del desarrollo económico de la nación; moralización y disciplinamiento que libera de la ignorancia y de la barbarie para alcanzar la *humanidad* civilizada; inculcación del amor a la patria; habilitación para el trabajo e inmunización contra la pereza; natural desarrollo de los sujetos individualizados. Progreso de la sociedad en definitiva y salvación por la virtud de los ciudadanos individuales que, precisamente, sólo pueden individualizarse en el seno de la sociedad. Estas y otras finalidades forman un conjunto de mitos, a veces opuestos, que, por el hecho de serlo, hablan de las mismas contradicciones de la sociedad capitalista a la que pertenecen. En sustancia, y llegando a una máxima reducción, remiten a la contradicción entre capital y trabajo. Definir las enseñanzas más adecuadas para la escuela *popular* y *nacional* es una tarea de primer orden en la que, lógicamente, son pioneros los Estados que con más antelación y decisión emprenden la

⁸⁷ Ese carácter disciplinante de los nacientes sistemas nacionales de enseñanza, en relación a las necesidades de reforma social del capitalismo está presente en trabajos genealógicos muy diferentes, entre otros los de Varela 1991, Querrien 1994 y Cuesta 2005.

erección de esa escuela. Es decir, en el Estado prusiano del siglo XVIII y su continuación en el XIX hasta la unificación nacional alemana en 1871. La enseñanza de la *Heimatkunde* aparece como elaboración teórica y práctica en este contexto y se fue consolidando como un referente ineludible en la genealogía del código pedagógico del entorno. Y así ya desde el siglo XIX se perfila como materia de estudio escolar, donde se aplican los principios metódicos de una enseñanza que sigue los dictados de la naturaleza, que se ocupa de las cosas reales y sensibles, aprensibles por la intuición, por observación directa; una enseñanza totalizadora que puede englobar el mundo físico, social y cultural del medio circundante; una enseñanza no memorística, agradable, que recurre a la exploración en paseos escolares y el diálogo socrático con el maestro. Una enseñanza mediante la cual los niños no sólo se instruyen más allá de la lectura, escritura, cálculo y religión, sino que se introducen en otros conocimientos de la *Heimat* para formarse en el amor a la patria. La larga huella de Rousseau en el idealismo alemán, junto a las aportaciones de otros muchos pedagogos que transitan por la misma senda, fueron construyendo pautas discursivas del conocimiento escolar en dos vertientes cada vez más visibles en los textos visibles de la escuela: la enseñanza de utilidad para las clases populares tradición de las lecciones de cosas como sucedáneo de la ciencias de la naturaleza y de los productos de la técnica y la enseñanza del entorno (como sucedáneo de la geografía científica y aproximación al espacio físico, cultural y humano que cada cual habita). Es decir, la enseñanza para la formación de trabajadores y patriotas. Tales vertientes de conocimiento escolar aparecen unas veces más integradas, otras más separadas en disciplinas distintas. Y esa presencia sólo se afianza cuando el sistema escolar por su extensión y capacidad permite superar los límites de una elemental alfabetización.

2.4. La idea de globalización: de la argumentación filosófica a la psicológica

La globalización es el tercer pilar, junto a los principios metódicos de la intuición y de una enseñanza que progresa a partir de lo cercano, que sustenta la edificación del código pedagógico del entorno en su larga gestación discursiva. A diferencia de los otros dos, su génesis resulta oscura y huidiza; a veces, las huellas de su origen quedan un tanto borrosas como consecuencia de un reiterativo tejer y destejer de argumentos y autores a los que en no pocas ocasiones se mete, sin razones convincentes, en el mismo saco.

El enfoque globalizador, aunque de stirpe un tanto imprecisa, se ha incrustado perfectamente, se ha adaptado como un guante, a la enseñanza del entorno, la cual, a diferencia de las disciplinas clásicas, siempre ha hecho gala de una sustancial carencia de referentes epistemológicos precisos y previos. Este vacío ha facultado la proliferación de todo tipo de especulaciones sobre el carácter multi inter trans disciplinar de esta criatura genuinamente escolar, que también se ha visto promovida por multitud de experiencias más o menos voluntaristas y espontáneas de maestros animados por la pasión pedagógica⁸⁸. Pero si volvemos la vista atrás, comprobamos que la carencia de un estatuto epistemológico propio se ha sustituido, a menudo, por reiteradas apelaciones filosóficas y psicopedagógicas que se repiten y reinventan una y otra vez hasta la saciedad.

La globalización, lo que antes de Decroly daba en llamarse *concentración* o fusión de materias, aparece siempre como motivo y ocasión de afirmar la autosuficiencia del discurso pedagógico, como elemento de reafirmación (primero de la Pedagogía y luego de la Psicología como ciencias reguladoras del artefacto

⁸⁸ Una de esas lucubraciones clasificatorias que tuvo cierto predicamento es la de Scurati 1977. Además de las distinciones entre multidisciplinaridad, pluridisciplinaridad, interdisciplinaridad y transdisciplinaridad que dieron bastante juego en la literatura didáctica española en los años setenta y ochenta del pasado siglo, pues, en parte, se apoyaban en la autoridad de Piaget C. Scurati y A. Damiano, apuran el ejercicio taxonómico llegando hasta seis adjetivos conceptuales de la interdisciplinariedad.

escolar ; aunque, claro, como queremos demostrar más adelante, por debajo de las apariencias de una reiterada continuidad, el discurso mutará y se pondrá al servicio de intereses y destinatarios diversos conforme a la evolución de los modos de educación: sea el niño de la escuela popular; sea la abstracción infantil de la escuela de masas. Esa metamorfosis funcional se acompañará también de una reordenación estratégica en la *verdad interna* del enfoque globalizador y de toda la didáctica del entorno: del primigenio orden de los argumentos filosófico-pedagógicos se pasará, conforme se rompan los vínculos y legitimidades del sistema educativo tradicional-elitista, a los más específicos y tecnicistas del mundo de la psicología⁸⁹.

Por tanto, la constitución de la tradición globalizadora representa continuidades y cambios, énfasis viejos y nuevos, en un itinerario que posee, sin duda, una cierta lógica interna. En efecto, el tema de la globalización siempre se ha abastecido de la reflexión filosófica sobre el *árbol de las ciencias*, la naturaleza arborescente del conocimiento, cuando éste se despliega y especializa constituye

⁸⁹ En el clima reformista que precede y sigue a la LOGSE de 1990, expertos y mediadores que se nutren de la teoría constructivista del aprendizaje encajaron en dicha perspectiva teórica propuestas globalizadoras, y difundieron las mismas como una más afinada orientación que superaba las de la tradición decrolyana. Puede destacarse en esta producción los trabajos de Hernández 1989: 73-93; 1992a; 1992b. Poco hay en ese género de aportaciones más allá de una búsqueda de originalidad tocando la misma canción con nuevos teclados. Pero no son aquí infravaloradas tales aportaciones por las debilidades en su *verdad interna*, sino por que siendo generadas por los expertos y mediadores como reflexiones para la transformación de la práctica escolar (incluso como producto de la reflexión sobre la práctica en compañía de maestros y maestras), su justificación última queda atrapada en el idealismo pedagógico que no acaba de asumir la inocua incidencia del saber académico en la cultura empírica de la escuela. Por su parte, en el mismo contexto de reformas curriculares Torres Santomé 1994, realizó un apreciable estudio sobre el problema de la globalización en la que, incluso, se hace una aproximación histórica. Siendo éste trabajo más crítico y distanciado de la ilusión psicologista, y pudiéndose encontrar en él valiosas pistas para la problematización de la globalización, no compartimos algunas hipótesis que expone J. Torres Santomé, como cuando establece un correlato entre el taylorismo y el currículo disciplinar, libresco, memorístico, etc., y dice de la consiguiente reacción progresista en el campo educativo que con propuestas globalizadoras J. Dewey vendrían a contrarrestar la lógica de la explotación capitalista que se venía introduciendo en las aulas Torres Santomé, 1994: 19 y ss. .

un motivo de meditación y debate sobre los límites de lo que Ortega daba en denominar “barbarie del especialismo”⁹⁰. Claro que lo que se dilucida en la escuela del capitalismo es, además de otros extremos, quién es digno de apropiarse de un determinado tipo de conocimiento. De ahí que junto a la barbarie del especialismo, en los dominios de la alta cultura, en paralelo, se haya ido ocasionando, en las aulas de la educación primaria y progresivamente en las de secundaria, la creciente pedagogización del conocimiento escolar; esto es, la invasión de una clase de conocimiento que va perdiendo sus señas de identidad disciplinares ya sea por concentración, agrupación o simple dilución de las disciplinas tradicionales en conjuntos o áreas más extensos.

Siendo la realidad una y muchas las maneras de apropiarse de ella mediante el conocimiento, no se trata aquí de remontar el largo curso de la especulación filosófica sobre el saber total o global. Conviene a nuestra pesquisa más bien entender la globalización como propuesta y forma específica de presentar el conocimiento escolar, como parte de un discurso pedagógico destinado a nutrir los programas y regular las prácticas educativas de la escuela primaria, en virtud del cual las disciplinas se difuminan o desaparecen bajo un formato de currículo integrador frente al mosaico curricular tradicional.

Si atendemos a cualquier idea referente a la necesaria unidad del conocimiento, contraria a la fragmentación, y a cualquier postulado que se formula para favorecer la conexión entre las cosas a enseñar, los “precedentes” de la globalización se diluyen en una confusa historia de ideas pedagógicas, que, realmente, no

⁹⁰ Así tilda Ortega, en *La rebelión de las masas* 1937, a la progresiva tendencia a la especialización, a la reclusión de investigadores y profesionales en una ocupación intelectual cada vez más angosta con la consiguiente marginación del conjunto del saber. Dice allí entre otras cosas: «Porque antes los hombre podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes. Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías. No es un sabio porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante porque es “un hombre de ciencia” y conoce muy bien su porciúncula del universo. Habremos de decir que es un sabio-ignorante cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora no como un ignorante sino con toda la petulancia de quién en su cuestión especial es un sabio.» Ortega y Gasset 1983: 114.

contribuyen a clarificar los orígenes de las propuestas integradoras en el sentido antedicho. Y así ocurre, en efecto, a menudo.

Como ya indicamos páginas atrás, ni la tradición enciclopédica, ni la que conduce desde el *Orbis Pictus* a las lecciones de cosas, pueden considerarse, en sentido estricto, propuestas de globalización, aunque, como ya percibiera en su día Rufino Blanco y como quedará explicado en otro lugar de esta tesis, no pocos ejemplares del género de lecciones de cosas adoptaron formas más idóneas para una enseñanza global. Y ello a pesar de que no pocos historiadores de las ideas pedagógicas atribuyen a Comenio la condición de padre fundador de la globalización⁹¹. Lo fue, en efecto, de casi todo en Pedagogía, pero los referentes históricos del enfoque globalizador hay que situarlos en otras coordenadas: especialmente en la reacción romántica ante el empirismo. En ese contexto intelectual se van a levantar las vigas maestras en las que se apoya la argumentación filosófica, la primera vía sistemática a favor de la globalización, tal y como ya lo hemos ex

⁹¹ Torres Santomé 1994: 49-50, por ejemplo, alude a la *Pansophia* de Comenio. No procede del autor esta idea, a nuestro juicio errónea, sino de una contaminación bibliográfica de larga data. El origen de la *concentración* en Comenio, Ratke, y otros, también se sitúa, por ejemplo, en el *Diccionario de Pedagogía Labor*, dirigido por Luis Sánchez Sarto, que nosotros mismos hemos consultado para indagar en este asunto. Pero allí se entiende con bastante elasticidad la idea de concentración cuando se dice que aquellos clásicos querían compensar la diversidad de materias con «las exigencias del *non nisi unum uno tempore*» Sánchez Sarto, 1936: 663-664. Ese principio lo proclama Comenio, como es bien sabido, para la enseñanza simultánea. Y, como se reconoce en el mismo texto del *Diccionario*, para una enseñanza periódica que *concentra la atención* en una materia durante un tiempo. Por ejemplo, como propone Weise: «durante medio año, nada más que *Oratoria*; otro medio año, únicamente *Epistólica*:...» . También aquí se atribuye a Comenio la intención de concentrar materias en un libro, en virtud de su ideario pansofíico, interpretación con la que ya hemos expuesto nuestras diferencias. En la *Didáctica Magna*, como se ha expuesto en este mismo capítulo, donde con toda claridad se especifican los programas de enseñanza, Comenio hilvana su propuesta sobre una clara división disciplinar. Ante esta contundente evidencia no cabe hacer cábalas como la de atribuir una paternidad de la fusión de materias escolares fundándose en la observación de Comenio según la cual «en la formación de todas sus cosas parte de lo más general y termina por lo más particular». Eso es, precisamente, lo que se hace en la voz “Global método” de otro *Diccionario de Pedagogía*: el que dirigiera Victor García Hoz años después en la misma editorial García Hoz, 1970.

puesto en referencia a la oleada romántica alemana al tratar de la *Heimatuende* y la *Naturphilosophie*.

En verdad, el orden concéntrico, entendido como lo hacía Rufino Blanco⁹² por el agrupamiento de materias o núcleos principales del programa en torno a diferentes “puntos de concentración” según sus conexiones lógicas y didácticas, tiene su origen en Herbart y, sobre todo, en Ziller. Ambos, bajo el nombre de concentración, entienden, lo que resume perfectamente el profesor W. A. Lay:

«El fin de la instrucción es la formación del interés, y sólo puede alcanzarse si se produce en el alumno un saber conexo, una masa de representaciones ordenada. Pero como la instrucción tiene muchas materias de enseñanza, y cada materia posee múltiples contenidos, en el alma del alumno quedan aisladas muchas representaciones: sólo cuando éstas se ponen en relación surgen sentimientos, intereses y acciones; además las representaciones aisladas son fácilmente olvidadas. Por estas razones han de ponerse en relación las materias de instrucción parecidas mediante el plan de enseñanza y los contenidos semejantes de estas mediante los procedimientos de enseñanza para que se produzca un saber conexo y con ello interés intenso.» Lay 1931: 94 .

La idea de concentración de Herbart y Ziller tuvo, como es sabido, sus detractores⁹³. Pero ahora, más que las críticas, interesa resaltar cómo el universo argumentativo empieza a cambiar de forma significativa en la transición entre los siglos XIX y XX, en el momento en el que la psicología sienta sus reales como ciencia empírica, tratando de sustituir, en parte, al discurso pedagógico de rai gambre filosófica por otro de claros ribetes psicologistas. El caso de O. Decroly es paradigmático cuando postula la concentración de materias en torno a los

⁹² Véase Blanco y Sánchez 1907 1912: Vol. II, 145 y 610; Vol III, 551 y 557 . Y especialmente la alternativa que R. Blanco ofrece como plan y método de enseñanza cíclico y concéntrico con gran claridad en Blanco y Sánchez 1912: 215 y ss. .

⁹³ En primera línea de la crítica podría figurar el mismo W. A. Lay, (introducido en España por L. Luzuriaga quien en la obra citada más arriba, no sólo desestima la pedagogía herbartiana como artificio desajustado a la psicología infantil, como anacronismo y debilitación de las materias de estudio en aras de una artificial educación moral, sino que, directamente, se opone a la idea de concentración de materias: «cuanto más clara, precisa y objetivamente sean tratadas las diversas materias de enseñanza, tanto más eficaz, clara y precisamente se producirán sus característicos efectos educativos.» Lay 1931: 96 97 .

centros de interés, esgrimiendo una explicación psicológica de sus propuestas muy distante y distinta de la formulada anteriormente por Herbart y algunos de sus discípulos como Ziller, Rein y otros que sintieron su influencia como Otto Willmann .

Pero, a nuestro entender, este cambio de dirección no consiste en un “normal” progreso del conocimiento, en una escalada de perfección que nos lleva desde la filosofía-pedagogía herbartiana a los actuales enfoques didácticos con fundamentación psicopedagógica más “científica”. Una concepción de la globalización como la que se esgrime en la actualidad no precisaba desde un punto de vista meramente argumentativo) de todas las justificaciones que la psicología ha aportado durante un siglo. A principios del siglo XIX el discurso era compacto y estaba, por decirlo así, “completo” ya en los herederos del ideario herbartiano.

En realidad, la Escuela Nueva reinventa la tradición la reactualiza , pues efectúa una relectura interesada y una reelaboración de un discurso preexistente, como puede colegirse de la propuesta de Blanco y Sánchez 1912: 222-229 , empapada de método cíclico y concéntrico. Él, muy puntilloso en el uso de los términos, ha definido ambos con claridad. El método cíclico gradúa la intensidad de la enseñanza. Cada grado es un ciclo. Las materias son las mismas, enseñadas con mayor amplitud y profundidad. En el orden concéntrico que algunos, dice, confunden con el anterior se estudia el objeto real desde distintos aspectos. Se necesita un punto de concentración que es el eje del programa, la unidad sobre la que gira la enseñanza sin tener en cuenta las ciencias que se ocupan del estudio del objeto. Desde dicha concepción metodológica, combinando el método cíclico y el método concéntrico, Rufino Blanco hace una propuesta de programa la cual ofrece la posibilidad de suprimir las asignaturas como tales eran trece, en el plan oficial vigente en 1912) y llevar a cabo una enseñanza realmente concentrada en un punto o eje. La exposición de Rufino Blanco es de una claridad meridiana y mantiene hoy sorprendente actualidad, y una gran similitud secuenciaciones de contenidos que se hacen, hoy día, para el Conocimiento del Medio.

Lo cierto es que a principios del siglo XX, la influencia herbartiana va siendo eclipsada por el flujo intercontinental de la renovación educativa basada en la psicología experimental. Está desfalleciendo una vieja tradición pedagógica al tiempo que otro paradigma comparece con fuerza invasiva en los lugares desde donde se construyen los nuevos discursos del poder-saber. El declive discursivo deudor de Herbart, tiene lugar, por tanto, cuando el modo de educación tradicional elitista está en plena vigencia, pero también cuando determinados rasgos del mismo son cuestionados por emergentes movimientos pedagógicos de talante social-liberal-democrático. Asistimos a un debate y nuevos planteamientos pedagógicos que se inscriben dentro del marco más amplio de una lenta transición hacia el modo de educación tecnocrático de masas, y que prefiguran y anticipan, en parte, la lógica de ese nuevo modo de educación. Por lo que hace al tema de la globalización del conocimiento escolar se aprecia un cierto giro discursivo que puede analizarse seleccionando los tres planos siguientes:

- El que se refiere al lugar del *interés* como factor determinante en la organización de la concentración de las materias escolares.
- El que se refiere a los que detentan el discurso y al discurso en sí.
- El que se refiere a los sujetos a los que conviene la enseñanza globalizada.

Sintética y esquemáticamente, para facilitar la lectura y también guiar mi propia escritura, he sistematizado el viraje discursivo de cada uno de los planos en el **Cuadro 2.5**.

Como en otros esquemas de los que nos venimos valiendo, los casilleros no son herméticos y, el **Cuadro 2.5** indica unas líneas de tendencia⁹⁴.

Herbart había sido un importante punto de inflexión porque logró llevar a cabo la traducción de ideas que flotaban en el estrato filosófico a un proyecto educativo, y lo hizo con un criterio psicológico: el del interés. Pero su pensa

⁹⁴ Advertirá el lector que la segunda columna se corresponde con la implantación de los sistemas nacionales de enseñanza en el modo de educación tradicional elitista, y la tercera columna abarca un periodo que va desde la crisis de legitimación de ese modo de educación hasta el presente.

Cuadro 2. 5. Cambios de dirección en el discurso sobre la globalización

	<i>Hasta finales del s. XIX</i>	<i>Desde finales del s. XIX hasta el presente</i>
Lugar donde nace el <i>interés</i>	Se constituye de fuera hacia dentro, Se inculca mediante la instrucción.	En el interior del alumno. Es innato en el niño.
Autores, espacio de poder y verdad discursiva.	Herbart, Ziller, Rein, ... Filósofos-pedagogos individuales. La concentración de materias como representación de la unidad orgánica del mundo.	Decroly, Dewey, Claparède,... Campos profesionales ligados a la paidología y movimientos societarios. La concentración de materias como forma adecuada al aprendizaje y al interés infantil. Principio del saber que luego se especializa.
Sujetos de enseñanza global	Alumnos de escuela primaria que no van a continuar estudios. Clases populares.	Niño genérico que inicia su carrera escolar. Sujeto psicológico <i>liberado</i> del contexto social.

miento poco tenía que ver con los que habían de continuar propugnando la conveniencia de la globalización en función de la estructura psíquica del niño. Para Herbart, el interés se crea:

«El interés tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes. De la riqueza de ambos nace el interés múltiple. Producir y presentar convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción...» Herbart s. f.: 129 ⁹⁵.

Por el contrario, más tarde, para los seguidores de la Escuela Nueva, el interés pertenece de forma inmanente al alumno. Herbart, al igual que Comenio, se sitúa en una postura anti idealista que concibe la enseñanza como una inculcación, de fuera a dentro. Cómo se traduce esto en las propuestas pedagógicas? De forma muy sencilla: las materias se agrupan por la afinidad que sus supuestas características cognitivas guardan con los intereses en los que hay que formar al alumno.

Las palabras y los conceptos de interés, necesidades del niño, tendencias innatas, desarrollo espontáneo, etc. constituyen el armazón pedagógico de las propuestas de Dewey, de Claparède, de Decroly, y de todo el elenco de ilustres pedagogos, paidólogos, psicólogos que ya no ejercen como intelectuales aislados sino que constituyen entramados académicos, laboratorios de psicología experimental, movimientos societarios como la Escuela Nueva o *The Progressive Education Association*. La globalización, para el conjunto de estos innovadores es un requerimiento que dicta la propia estructura psicológica del niño, su interés

⁹⁵ No resulta fácil dilucidar el discurso de Herbart en esta su obra principal, la *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ya reconocía su traductor, L. Luzuriaga, las dificultades del texto original. Con más claridad aparece el concepto de interés en *Bosquejo para un curso de pedagogía* Herbart, 1935, en los capítulos IV y V que han de ser leídos con atención y en completo pues de no ser así puede confundir cuando leemos por ejemplo «Interés es la actividad espontánea» *Op. cit.*, 59. El lector irá viendo, no sin esfuerzo, que tal *espontaneidad* no se refiere a otra cosa más que a la actividad de atención (al interés despertado) por el arte de la instrucción, sin que el maestro la haya de provocar por amonestaciones o amenazas *Op. cit.*, 61.

innato⁹⁶; es la manera de organizar el conocimiento más adecuada porque de forma global, percibe y aprende mejor el niño. Y hay que subrayar el sujeto de ese procedimiento de enseñar y aprender, porque se refiere a un sujeto en abstracto, independientemente de su origen social, con un desarrollo psicológico que la emergente psicología experimental ha contrastado de forma científica. Esa es la nueva verdad sobre el alma infantil que se va creando y expandiendo, lo que condena al olvido a la herbartiana imagen del niño cual *tábula rasa* dispuesta a ser esculpida.

En esta investigación habremos de tener muy presente la pista genealógica por la que nos encontramos con la emergencia del niño como sujeto bien diferenciado del adulto y el imperativo de respetar su desarrollo espontáneo, natural, que tiene en la obra de Rousseau a su máximo representante. Esta visión pertenecía al universo ideológico de la burguesía y, luego se ha extendido mayoritariamente con la hegemonía social mesocrática. La concepción roussouniana de la educación y de la infancia impregnará las propuestas pedagógicas que aparecen bajo la rúbrica del entorno. Impregnación que llega hasta el definitivo impulso y la

⁹⁶ En el curso de nuestra investigación fue especialmente clarificadora la lectura de la crítica que hicieron los pedagogos de la Escuela Nueva hicieron de la obra herbartiana. Para el asunto del interés, en concreto nos resultó especialmente reveladora la obra del profesor brasileño Filho (1933), una magnífica pieza de divulgación. Nos resultó muy útil, por tanto, un trabajo que venía del otro lado del Atlántico, para deducir que la “superación” de Herbart por la nueva psicopedagogía y concluir que se produjo una vuelta al idealismo de Rousseau que tendría importantes y duraderas consecuencias. Curiosamente, a muy similares conclusiones y algunas diferencias que no viene al caso glosar aquí ha llegado, independientemente, el profesor colombiano Carlos E. Noguera y en una comunicación presentada al XIII Coloquio de Historia de la Educación, organizado por la SEDHE San Sebastián, 2005 : *La construcción de la infancia desde el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa* puede verse en <<http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/seccion5/Noguera.pdf>> . Tuve ocasión de leerla inédita. Lo “curioso” es que el profesor Noguera se apoya especialmente en Hernández Ruiz (1946), una magnífica obra de otro autor, oriundo de este nuestro lado del Atlántico, y que el ínclito pedagogo aragonés publicó en el exilio mexicano. El libro de Santiago Hernández Ruiz no es fácil de encontrar en España y cuando lo tuve en mis manos, gracias a uno de los regalos bibliográficos de Juan Mainer, pude gozar y aún sacarle un buen partido para la investigación, según se verá más adelante. Abundaremos más sobre la piruetta del dúo interés globalización que en estas páginas solo queda gruesamente trazada.

formalización que más adelante recibe la didáctica del entorno en los dinámicos y organizados movimientos renovadores de la escuela en Europa y en América. Proceso que ya hemos apuntado pero que se verá, en más detalle, en el siguiente capítulo.

En esta estela, la obra O. Decroly 1871-1932 es fundamental. Más que por su valor intrínseco, por la repercusión que tuvo y porque en ella podemos encontrar las ideas del médico belga, expresadas por él mismo, sobre la globalización (Decroly, 1927). En definitiva lo que Decroly divulgó con tan notable éxito en el universo pedagógico, no procede estrictamente de su propia cosecha intelectual. Y tiene toda la razón L. Luzuriaga cuando en el estudio preliminar de esta edición de *La función de la globalización y la enseñanza* afirma que:

«... la pedagogía de Decroly es integral, *totalizadora* o globalizadora. El trabajo que publicamos después es la mejor expresión de este concepto, que por lo demás es que caracteriza a toda la educación contemporánea frente a la tendencia atomística y analizadora de la pedagogía en el pasado siglo.» Decroly 1927: 13 ⁹⁷.

Opinión coincidente con las conclusiones del estudio crítico que ha hecho sobre la mitificación de Decroly su compatriota e historiador de la educación M. Depaepe junto a otros colegas. Ellos le consideran como un hábil recopilador de una ecléctica masa de principios pedagógicos e ideas adecuadas para dar una

⁹⁷ Suele decirse que es a causa de la influencia que la *Gestalt* ejerció en Decroly que éste llega a lo que el llama *globalización* y Claparède había denominado *percepción sincrética*. Pero el médico Belga lo cuenta de esta forma «Así Claparède en su artículo de los *Archives de Psychologie*, aparecido en 1908, describe bajo el nombre de percepción sincrética un ejemplo de éste fenómeno observado en un hijito suyo de cuatro años y medio, que reconocía las páginas de una recopilación de cantos donde se encontraban los que le gustaban, cuando no podía leer ni el texto ni la música.», Decroly 1927: 28. A su vez, Claparède había tomado el término de *sincretismo* de Renan y, según sigue diciendo Decroly, las observaciones de ambos se ajustan particularmente bien a la teoría de la recapitulación de Stanley Hall, *Op. cit.*, 30; es decir, a la escuela psicológica que compite en aquel momento con la de la *Gestalt*. Las referencias a otras experiencias y opiniones sobre la percepción global o sincrética a las que acude Decroly son varias y dan una visión del eclecticismo con el que se reafirma su propuesta de globalización. Entre ellas aparece, cierto es, la Gestalt, pero como una coincidencia más y de ninguna manera como el enfoque fundamentante de la globalización *Op. cit.*, 42-43.

sugestiva forma a sus propuestas que llegan a parecer, con la colaboración incondicional de sus hagiógrafos, como originales y revolucionarias teorías educativas, Depaepe, 2003 .

Las aplicaciones de la *función globalizadora* a la escuela segunda parte del libro de Decroly es otra cuestión que requiere también de aclaraciones en la perspectiva genética de las propuestas y prácticas escolares. Cuando Decroly habla de ello no se refiere mayormente al estudio integrado de las materias escolares sino a los mecanismos de aprendizaje de cada una en particular. Y así se dedica a mostrar las ventajas de una enseñanza globalizada en lectura, escritura, ortografía, ciencias naturales, geografía, etc. Sólo al final, muy al final, Decroly (1927: 78), concluye con la deseable relación mediante la fusión de las actividades escolares, en función del interés emblema y piedra angular de su credo pedagógico . De ahí que sea necesario una enseñanza basada en la *concentración* de actividades. Pero eso no quiere decir que Decroly pensara en la disolución de las disciplinas en el todo del método didáctico que son los centros de interés.

Estos nuevos discursos quiebran, de alguna forma, el prestigio de Herbart, y con pretensiones de incontrovertible verdad científica, cabalgan a lomos de la Escuela Nueva, consiguiendo una presencia poderosa, de alcance internacional. Los intentos de globalización, mediante los centros de interés o el método de proyectos tropezarán, en España. La más palmaria de todas, es la drástica y muy visible división clasista que imperaba en la sociedad de la época y, por tanto, en uno de sus mecanismos constitutivos, la educación. Una mísera enseñanza primaria para los pobres sobre todo en España y una enseñanza media de elite como universos educativos que nada tienen que ver. El mundo de las disciplinas quedaba para la educación secundaria y el saber más indiferenciado para la educación primaria, esto es, para los que, por su condición social, no van a seguir estudiando⁹⁸. Sin embargo las cosas no fueron así de sencillas, al menos en el

⁹⁸ Goodson 1995 , explica el trayecto de algunas disciplinas, como la Geografía, desde una concepción herbartiana de ciencia integrada y saber de las cosas comunes, a otra más académica y disciplinar. En otros trabajos traducidos al castellano, Ivor F. Goodson ha insis

caso español. Desde principios del siglo XX el plan del Conde de Romanones de 1901, se establece un currículo de doce asignaturas para la primera enseñanza marcada factura disciplinar; un hecho de relieve en el que no vamos a profundizar en este momento.

De ahí que desde entonces, las propuestas globalizadoras pugnan por establecerse en un contexto en el que la ampliación de las enseñanzas elementales se había realizado por adición de nuevas materias en un modelo curricular con nulo grado de integración del conocimiento. En esa situación encontramos dos formas de propuestas globalizadoras, con motivaciones muy distintas. Una, que respondía a necesidades prácticas, simplemente sugiere formas de concentración arbitradas para reducir y simplificar el plan de estudio en un exiguo tiempo de escolarización. Otra proveniente de recomendaciones psicopedagógicas, según la cual, el conocimiento globalizado y la infancia emprenden juntos un camino de oportunidades abiertas, donde el saber se especializa “naturalmente”, con la madurez del aprendizaje. Desarrollo psíquico y desarrollo del conocimiento en su metáfora arborescente, coinciden. Se yergue, así, una idea de la globalización más acorde con otra visualización de las clases sociales y la escuela integradora que promete la educación de masas. Pero mientras el tiempo de permanencia en la escuela fue muy limitado, inclinarse por el programa enciclopédico era la opción que mejor garantizaba acabar los estudios primarios *sabiendo de todo un poco*.

Las indicaciones precedentes han de ser mejor precisadas. Pero, por el momento, queremos dejar bien establecido que la globalización, como elemento de nuestra tradición discursiva, está claramente condicionada por los fines y límites de la escuela, así como por la identidad social de los escolares. El punto de origen de la globalización se compone de una mezcla de conocimientos elementa

tido en la misma idea Goodson (2000: 118). Se refiere aquí también a la Geografía (la lectura está dificultada por una desafortunada traducción) y a las oscuras relaciones entre la ciencia académica y la asignatura escolar de referencia. La confrontación, los roces y desacuerdos tendrían lugar entre los que pedagogizan la asignatura y los que pretenden definir un legado histórico para legitimar la ciencia.

les sobre materias realistas exclusivamente para los sectores populares que sólo gozarían de una enseñanza elemental. El punto de llegada concibe la globalización como una organización curricular adecuada para todos en una escuela obligatoria para todos en las primeras edades en función de leyes psicológicas del aprendizaje.

Para concluir este apartado sobre la globalización e ir cerrando el capítulo puede decirse que en el periodo preformativo del discurso de la pedagogía del entorno, cuando aún la pedagogía era apéndice de la filosofía, un filósofo-pedagogo coetáneo pero radicalmente contrario al idealismo imperante, Herbart, propone la concentración de materias para la eficacia psicológica en la inculcación del conocimiento interés. Las materias realistas lo natural y lo social son para él las que hay que enseñar a niños de las clases populares y a las mujeres, siendo la historia, más difícil, propia de los que van a dedicarse al estudio. De la filosofía a la psicología, de Herbart a Decroly, del niño de clases populares al niño universal y abstracto, de la escuela restringida a la ampliada y de masas, el incierto principio globalizador va abriendo paso a organizaciones alternativas al mosaico curricular basado en las artes liberales. En todo caso, la didáctica del entorno va estando cada vez más vinculada a esos proyectos globales.

En fin, a partir de especulaciones de diversa procedencia, se fue fundando la tradición discursiva del código pedagógico del entorno, alimentada de ideas y principios como los que hemos analizado en este capítulo. Tras esta reflexión introductoria, los capítulos que siguen, abordarán cómo esta tradición inventada acaba, después de un sinuoso proceso, por descender y materializarse en las disposiciones normativas y en las prácticas de la escuela española.

Capítulo tercero

**De las ideas a las aulas: la
didáctica del entorno durante el
modo de educación tradicional
elitista**

3. De las ideas a las aulas: la didáctica del entorno durante el modo de educación tradicional elitista

El círculo de nuestra investigación se restringe, se concreta más, en este capítulo. Rastreamos los intentos de trasladar a las escuelas españolas junto a las correspondientes mutaciones doctrinales y legislativas las tradiciones pedagógicas que hemos estudiado en el capítulo anterior. Tentativas que acontecen en el luengo tiempo de la educación tradicional elitista; es decir, durante el siglo XIX y la primera mitad del XX. Desde luego, ese periodo de la historia escolar no presenta una onda plana o uniforme. Al compás de los cambios sociales el sistema de enseñanza primaria se afianza y desarrolla en todas sus vertientes y, con ello, los principios didácticos y las propuestas relativas al conocimiento del medio próximo se hacen más presentes en la cultura pedagógica hispana, pugnando sus propagandistas y “agentes recontextualizadores” por introducirlas en el precario y heterogéneo espacio de la escuela primaria. Con la acción de la Institución Libre de Enseñanza ILE, tales tentativas se hacen especialmente visibles y enérgicas desde finales del siglo XIX hasta la II República. Un periodo cuajado de cambios e inquietudes que ha llegado a conquistar destacadísimo lugar de honor en la historiografía educativa como época “dorada” de la pedagogía. Cambios bien conocidos, y no por repetidos menos ciertos, que, a nuestro parecer, son expresiones de una crisis en el modo de educación tradicional elitista y suponen los inicios de una larga transición al modo de educación tecnocrático de masas.

Así, desde los ideales regeneracionistas, la pedagogía teórica del entorno es “modernizada” de forma importante por la racionalidad positivista, adaptada al paradigma paidocéntrico, impregnada de ciencia psico biológica¹. Se imaginó tal empresa a partir de la importación de ideas y métodos foráneos y el motor de la misma fue una pequeña burguesía que se movía ambiguamente entre el elitismo y la proximidad a las clases trabajadoras. Hablamos, desde luego, del patrimonio pedagógico acumulado por una tradición liberal socialista en el que los artífices de la definitiva constitución del *código pedagógico del entorno*, en el último tercio del siglo XX, han visto su herencia legítima unos o una referencia imprescindible otros.

Sin embargo la pervivencia de unas condiciones de la escuela y de los escolarizados, de una organización social y mapa cultural marcadamente tradicionales, reforzará las resistencias a las innovaciones y a la modificación de la pedagogía funcional acuñada por el magisterio en su artesanal oficio. No fue posible cosechar frutos ciertos en la práctica escolar de aquella ilusionada e ilusoria siembra de las elites escolanovistas². En concreto las ideas de un programa escolar

¹ Como pista indicativa, tales cambios doctrinales, se escenifican, en nuestro objeto de investigación, con una revisión de las lecciones de cosas y del semillero discursivo del código pedagógico del entorno mediante propuestas como las del Dr. Decroly. Una conversión ambigua, porque las ideas y su plasmación en textos visibles de la escuela se solapan. No carece de sentido, ni mucho menos, el tratamiento conjunto que se hace de las lecciones de cosas y los centros de interés en Gómez R. de Castro 1997. Pero lo que subyace en las nuevas propuestas para el conocimiento escolar es un cuestionamiento profundo del carácter, límites y finalidades sociales de la educación, del modelo pedagógico, de la profesionalización del docente y otros aspectos que propugnaban unos adelantados a su tiempo.

² De tal asunto nos hemos ocupado, junto a nuestro amigo Juan Mainer, muy recientemente Mainer 2007. Por otra parte, se percatará el lector de que usaremos con frecuencia los términos *escolanovista* y *escolanovismo*. Proceden de autores latinoamericanos Dussel, 1999; Puiggrós, 1990 y no los adoptamos por un capricho terminológico, sino por dos razones: primero porque el sentido que le dan estos autores se ajusta como un guante a esa visión amplia y universal que defendemos más arriba, un tanto alejada del eurocentrismo y el “USA centrismo” dominante en las historias de la educación. En segundo lugar porque también ellos usan la expresión “pedagogías escolanovistas” como aquellas basadas en el positivismo pedagógico, la paidología, los intereses y necesidades intrínsecas de la infancia, etc., para oponerlas a las “pedagogías normalizadoras”, basadas en los saberes de los *normalistas*

integrado y basado en la experiencia vivida en el entorno inmediato se movieron en el plano desiderativo, no conquistaron ni el grueso de las aulas a través de su aceptación por el magisterio, ni el pleno reconocimiento en una norma oficial, excepción hecha de los efímeros planes republicanos de 1937.

Tras la guerra civil, el proyecto que habían puesto en marcha liberales y socialistas, queda bruscamente cercenado y el clima favorable a iniciativas innovadoras es sepultado bajo una losa de burocracia doctrinaria de la condena explícita no se salvó la didáctica del entorno. No obstante, a pesar de la represión sobre personas e instituciones y de la estricta censura de textos que el nacional catolicismo atribuye al pensamiento de sus extranjerizantes y perniciosos enemigos, los postulados, principios metodológicos y valores de la pedagogía del entorno incluso determinadas prácticas escolares permanecen más o menos soterrados, más o menos públicos, para comparecer de nuevo en los laboratorios pedagógicos del franquismo como orientaciones básicas del currículo primario.

Tras constatar los obstáculos de distinta índole que se yerguen como determinantes para que la didáctica del entorno no supere un nivel tentativo a lo largo de todo el modo de educación tradicional elitista, procede ir hilvanando, en todo el capítulo, una explicación general que vaya más allá de la dialéctica sobre el voluntarismo de progresistas y conservadores, o que supere una mecánica con frontación entre categorías abstractas como tradición e innovación.

Para empezar por “el principio” es imprescindible caracterizar, aunque sea con muy gruesas pinceladas, el reformismo pedagógico en la deficiente creación de una escuela nacional en el siglo XIX.

tradicionales, las pedagogías disciplinarias y de base organizativa. Resultan evidentes tales connotaciones semánticas del escolanovismo con ideas fuerza de nuestro trabajo; en concreto, para señalar las diferencias discursivas que veremos en la crisis del modo de educación tradicional.

3.1. Los ecos reformistas y su escasa influencia en la escuela decimonónica

A comienzos del siglo XIX, hasta 1833 año en que suele datarse la revolución liberal se vive en España la crisis del Antiguo Régimen con acontecimientos importantes que han sido señalados como el preludio en la construcción de un sistema nacional de enseñanza ³. Ya antes de la guerra napoleónica medraba, en España, una minoría ilustrada que se interesaba por la educación, heredera de los inevitables Jovellanos, Cabarrús, Campomanes,...⁴, con cierto interés en métodos pedagógicos que lucían como eficaces novedades en Europa. Es el caso que dio lugar a la creación del *Real Instituto Militar Pestalozziano*, que al amparo de Manuel Godoy tuvo una fugaz existencia 1806-1808. La información disponible sobre el asunto es abundante y de ella pueden extraerse conclusiones que son aquí pertinentes⁵. Por lo que sabemos, el experimento es de carácter elitista,

³ Un periodo que como tal ha sido objeto de sólidos estudios desde hace tiempo, como el de Ruiz Berrio 1970 que cuenta con gran aporte documental extraído de fuentes primarias.

⁴ La educación popular que se procuró en el siglo de las luces dejó una huella que será seguida durante muchas generaciones de liberalismo. Por ejemplo, el trípede donde a lo largo de todo el siglo XIX y aún más acá los pedagogos sostienen el concepto de educación, la formación física, intelectual y moral es de origen ilustrado. Y son las propuestas y realizaciones educativas de la segunda mitad del siglo XVIII las que constituyen la maquinaria escolar disciplinaria, para crear sujetos dóciles, buenos patriotas y súbditos, trabajadores útiles a la nación; ideal a conseguir por medio de una pedagogía basada en la organización del encierro escolar Cuesta, 2005: 36-46; Foucault, 1984; Lerena, 1983: 97-134; Varela, 1991: 129-174.

⁵ Véase el documentadísimo y extenso estudio de Blanco y Sánchez 1910a: 125, 197-250 sobre el asunto, imprescindible para emprender cualquier estudio detallado sobre el tema. Pero el mismo Rufino Blanco considera que la obra fundamental para conocer ese pasaje de la historia educativa hispana, se debe al más importante biógrafo de Pestalozzi, H. Morf, el cual publica un opúsculo, *Pestalozzi in Spanien, Winterthur*, en 1876. Sobre otra edición ampliada 1879 se hizo la traducción al castellano que puede consultarse en los números 239, 241, 243, 245 y 250 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* BILE, con fechas de 31 de enero, 28 de febrero, 31 de marzo, 30 de abril y 15 de julio de 1887. Entre los historiadores actuales ha de destacarse un trabajo sobre la acción educativa del gobierno de Godoy a cargo de Viñao 2003, quien, a su vez, comenta las aportaciones de otros estudiosos como Bernat Sureda y Felicidad Sánchez Pascua.

cortesano, claramente concebido para proyectar una imagen del valido de Carlos IV en las *Naciones ilustradas* de Europa a través del entramado de relaciones diplomáticas. Tanto los alumnos de familias pudientes como los maestros que en el Instituto se formaban como observadores militares, clérigos y personas de cierta alcurnia que obtenían la exclusiva de poder enseñar según el método de Pestalozzi en nada se podrían confundir con la “gran muchedumbre” a la que las poco fiables *Memorias* de Godoy se refiere como objeto de la reforma pestalozziana. Fue un experimento “modelo” que en absoluto se propagó por las escuelas comunes del país⁶. Aunque en la corta vida del Instituto se publicaran tratados de enseñanza pestalozziana y no pocas crónicas en prensa oficial, a la caída del Príncipe de la Paz esa literatura fue posteriormente sumida en el olvido e incluso en la condena⁷. El Instituto, circunscrito a medios militares, aislado de las escuelas populares y de corta duración no puede considerarse una vía de introducción eficiente de la pedagogía del suizo en España. Hay, sin embargo, quien estima que aquel efímero y peculiar trasplante pestalozziano dejó un depósito que posteriormente es aprovechado por los reformadores del liberalismo. Las dos cosas pueden ser ciertas y compatibles.

⁶ El Art. 4.º del Reglamento para el establecimiento de Madrid reza así: «Se destina rá esta instrucción por ahora, principalmente, á los hijos de Oficiales del Ejército, ó á los Cadetes de menor edad; pero esto no impedirá que se admitan otros niños, hijos de personas de distinción, como ya se ha verificado» (Blanco y Sánchez, 1910a: 110). Otros perfiles más fieles a lo que se hacía en Inverdón tuvo la original iniciativa del capitán Francisco Voitel el que directamente importa el método tras su estancia en Suiza en su regimiento de Tarragona. Allí la educación se destinó a los humildes hijos de la tropa. Como dice el mismo Voitel: «Así, me encontré por primera vez de maestro de escuela en medio de 30 muchachos bravíos, sin educación alguna, a quienes quería convertir en hombres honrados pundonorosos é inteligentes. No era floja tarea para un principiante.» (*Op. cit.*, 202).

⁷ En este caso, medió la furia persecutoria de Fernando VII hacia Godoy y la crítica de Pestalozzi por los sectores clericales y conservadores. Tampoco hay que olvidar el rechazo que los experimentos del Príncipe de la Paz provocaron en los medios liberales. Fueron vistos por algunos como lindezas extravagantes y ridículas; en ese tono se expresaba, por ejemplo, Antonio de Capmany, historiador y político catalán, apartado del poder en tiempos de Godoy y partícipe en la insurrección de las Cortes de Cádiz Viñao, 2003: 108.

Al margen de la nula incidencia del Instituto Pestalozziano en la escuelas populares asoma ya entonces cierta circunstancia que es realmente una invariante, sistemáticamente repetida en toda la educación tradicional. Una y otra vez se han buscado fuera de España las innovaciones, las teorías y los métodos de moda y se han presentado con la autoridad del progreso viviente más allá de los Pirineos⁸.

Y parece como si esa estrategia quedara grabada a fuego para guiar a todos los que después quisieron ver en la reforma de la escuela una condición imprescindible para el progreso del país y la felicidad de sus ciudadanos⁹. Ya fuese iniciativa o embajada del Gobierno o por la muy otra circunstancia de los exiliados que retornan¹⁰, se importaron a España los adelantos pedagógicos de cada momento, se tradujeron las obras de los clásicos donde se encontraban los principios discursivos del código pedagógico del entorno, se plagieron textos foráneos para amasar una cultura científica de la escuela e incluso manuales que igual podían valer para la formación de maestros que como recurso didáctico en la escuela. Esas fueron las vías de penetración de la tradición discursiva que nutre el *código pedagógico del entorno*, aunque muy poco y muy lentamente encontrarían hueco en las aulas o se verían como conciliables con la realidad escolar del país. También es cierto que la

⁸ Para el exacto cumplimiento de esos fines Godoy adopta precisas y claras disposiciones, encomendando a todos los que por cuenta del gobierno residen o viajan por Europa la tarea de remitir a España los mejores y más estimados métodos de enseñanza Viñao, 2003: 99.

⁹ Casi un siglo después el Conde de Romanones, a los pocos días de dejar el Ministerio de Instrucción Pública, en la carta prólogo del afamado libro de Felix Martí Alpera, *Por las escuelas de Europa*, pp. IX-XXII, decía: «Que haya pronto un gran número de maestros que salven las fronteras, recorran las escuelas de Europa, se saturen de espíritu moderno y recojan en ellas todo lo que encierran de provechoso ejemplo para nuestra patria, a fin de que a su regreso sean ellos los principales y más decididos apóstoles de la reforma trascendental ... que se nos impone realizar ... , en un término tan breve, tan perentorio, que lo juzgo inaplazable.» Martí Alpera, 1904. Hay reciente edición facsimil del libro de F. Martí Alpera 2000, que ha corrido a cargo de la Asociación de Escuelas Graduadas de Cartagena.

¹⁰ No falta razón a los que dicen, con atinada ironía, que los liberales exiliados en la “década ominosa” Pablo Montesino es un caso emblemático fueron la primera Junta para la Ampliación de Estudios.

inveterada costumbre de traer de fuera la ciencia pedagógica inaugurada por los ilustrados¹¹ y persistente hasta la II República,¹² fue una y otra vez mal aceptada por sectores generalmente eclesiales o movidos por una exaltación de los valores nacionales, pero también por aquellos que, sencillamente, con espíritu crítico reaccionaban ante cierto papanatismo que, sin fundamento, despertaban las ideas importadas. Estas apreciaciones, coincidentes, en gran medida, con las que han formulado otros autores como Escolano Benito 2002: 47-49, resultan de una obvia pertinencia en nuestra mirada genealógica¹³.

Entre la normativa que regula el precario sistema escolar decimonónico y un paupérrimo desarrollo del mismo se erigió una cultura pedagógica en la que se incluyen ecos de la tradición discursiva que hemos visto en el capítulo anterior

¹¹ En el Antiguo Régimen no se fomentaba tal costumbre, sino todo lo contrario. Recuérdese la Pragmática de Felipe II de 1559 en la que se prohibía a los estudiantes “salir de estos reinos a estudiar, enseñar y aprender”.

¹² La filiación krausista y la labor de la ILE, incluyendo creación de la JAE, es la expresión más visible y vistosa de esa trayectoria de importación. Después de la II República las becas “pedagógicas” siguieron siendo moneda habitual en las políticas del CSIC y del Instituto «San José de Calasanz». A mediados del siglo XX, la inspiración de los pedagogos hispanos no deja de nutrirse en el exterior, *pero ya es de otra manera*. Entonces emergen los campos académicos universitarios como detentadores del saber pedagógico, la internacionalización de paradigmas educativos mediante redes e instituciones como la UNESCO. Estamos ya ante un proceso de globalización de la ciencia y el pensamiento de nuevo tipo, propio de la última fase del capitalismo donde operan, con posibilidades de poder, los *campos* de expertos y no las individualidades, gremios o movimientos societarios con voluntad reformista.

¹³ El profesor Escolano señala, especialmente, las resistencias a las teorías pedagógicas foráneas en la cultura empírica corporativa y así se explica, en efecto, la reacción de la Academia de Primeras Letras formación gremial derivada de la Hermandad de San Casiano manifestara respecto al Instituto Pestalozziano y más tarde, en 1838, volviera a hacer lo mismo contra los métodos y sistemas de enseñanza que los liberales traían a su retorno del exilio. El recurrente sentimiento de rechazo y hartazgo del magisterio a modas extranjeras es oportunamente aprovechado por los ideólogos y pedagogos que reafirman con más pasión la nacionalidad de la escuela española. Ese debate se hace reiterado y persistente en el tiempo: con el europeísmo de la ILE, se mantiene con especial intensidad en la II República y sigue con una de las voces acalladas en los años posteriores de la dictadura. Sin embargo, la renovación pedagógica del último tercio del siglo XX, permeable en grado sumo a las ideas y experiencias del exterior, no ha conocido ya una réplica similar a la de tiempos pretéritos. Todo ello, claro está, tiene sus explicaciones que sólo tangencialmente podemos tratar en esta investigación.

(intuición, lecciones sobre objetos y enseñanza geográfica a partir del espacio cercano . De ello vamos a ocuparnos en un rápido bosquejo, siguiendo a los pedagogos más reconocidos del momento: Pablo Montesino, Mariano Carderera y Joaquín Avendaño.

En el marco de una agitada vida política se va componiendo el cuerpo legislativo del sistema educativo español. Desde el *Informe Quintana* a la *Ley Moyano* de 1857 los textos legales presentan una triple ambición: Escolarizar a la infancia bajo la promesa de “liberarla por la razón”, de ayudarla a “conducirse en la vida” y de prepararla para “gozar de la plenitud de sus derechos”; también centralizar, controlar, superar el desorden que literalmente “repugnaba” al primer liberalismo pletórico de entusiasmo reformista tras la Constitución de 1812 así como clasificar y caracterizar con fines, medios y órganos de dirección “bajo reglas fijas y uniformes” todos los ramos de enseñanza y, en tercer lugar, establecer la naturaleza del conocimiento escolar en los angostos límites de leer, escribir y calcular, amén de una catequística formación religiosa, moral y cívica. Si los dos primeros propósitos pertenecen al estrato retórico de intenciones y fines cuyo incumplimiento mensurable es cosa bien sabida, en lo que se refiere a las enseñanzas de la escuela elemental, los textos legales más bien se preocupan de poner un techo, de limitar el alcance de unos elementales conocimientos para las clases populares, de evitar todo exceso de saberes innecesarios y de adorno, impropios de los destinatarios. Este carácter del conocimiento escolar queda con gran claridad establecido en el Informe Quintana¹⁴: leer, escribir, reglas aritméticas, dogmas de religión y máximas de buena moral y crianza Blanco y Sánchez, 1910a: 38 .

¹⁴ *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública*, suscrito en Cádiz el 9 de septiembre de 1813 por su autor literal, el poeta y político Manuel José Quintana y cinco más. Nosotros hemos manejado la transcripción debida a Balanco y Sánchez 1910b . Puede verse también en *Historia de la Educación en España*, Vol. I, MEC, Madrid, 1979, pp. 373 414.

El límite de los conocimientos escolares no sólo queda de esta forma previsible sino que, como en otros textos pedagógicos y normativos del siglo XIX, se refuerza con la explícita alusión, unas líneas más adelante, al exceso que supone ampliarlo con nociones de geografía, historia u otras materias por difíciles de grabarse en la mente infantil y fáciles de olvidar, «..., y por lo mismo, qué inútiles en los que han de aplicarse al instante á las ocupaciones laboriosas de la sociedad.»

El *Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838* continúa manteniendo el mismo programa para distinguir entre los conocimientos para «la masa general del pueblo» y los correspondientes a escuelas superiores destinadas «a la clase media» expendedora de conocimientos que «no son indispensables para las clases pobres» Secretaría de Estado, 1838: 3¹⁵. Y en su Artículo 1º se señala lo que de hecho ya ocupaba y seguiría ocupando durante muchos años a maestros y alumnos, durante todas las horas de todos los días: Religión y Moral; Lectura; Escritura; las cuatro reglas de contar y elementos de ortografía.

En tal marco programático, bien se entiende que mala cabida habrían de tener las enseñanzas realistas vinculadas a la tradición discursiva del entorno. Pero

¹⁵ En todo el *Reglamento* de 1838 se nota la mano de Pablo Montesino. Están presentes en este texto sus preocupaciones higienistas, la racionalización de los castigos para administrarlos con ponderación, los asuntos relativos al local, el mobiliario y enseres escolares, la consecución del orden más eficaz a través del conocimiento de *sistemas* adecuados (individual, simultáneo, mutuo y mixto). En definitiva, lo que hemos llamado *pedagogías disciplinarias y basadas en la organización*, propias del modo de educación tradicional. Pedagógicamente éstas se concretarán en los cuadros horarios, las distribuciones espaciales para cada tarea, evitar el ocio, el caos, el clima de desidia que reinaban en las escuelas como vestigios del Antiguo Régimen y, así, orientar el orden disciplinario. Del artículo 27 al 35 del *Reglamento* se especifica meticulosamente lo que podemos considerar una expresiva muestra escolar del concepto de *sociedad disciplinaria*: prohibir el castigo físico e incluso todo aquel que tienda a “destruir el sentimiento del honor” para disponer medidas destinadas a que el alumno llegue a interiorizar el control de su conducta. Dice Foucault 1999: 252 que a partir del siglo XIX «El cuerpo deja de ser aquello que debía ser ajusticiado para pasar a ser aquello que debía ser formado, reformado, corregido, aquello que debía adquirir aptitudes, recibir un cierto número de cualidades, cualificarse en tanto que cuerpo capaz de trabajar».

he aquí, que será, precisamente, por esa elementalidad del saber escolar, junto al utilitarismo de una instrucción concebida para las mentes rústicas y cuerpos trabajadores por donde se introducirán al menos en teoría las primeras manifestaciones del intuicionismo pedagógico, de las lecciones de cosas, de las enseñanzas sobre aspectos acordes al uso de la vida diaria en cada localidad.

Así, diecinueve años más tarde, en la definitiva *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857* la “Ley Moyano” aquel precario catálogo se ve ampliado Art. 2 con unas enseñanzas preparatorias para la vida del futuro operario o jornalero en cada uno de los grandes sectores de la actividad económica de mediados del siglo XIX: *Principios de Aritmética, con el sistema legal de medidas, pesas y monedas* y también *Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades* Ley de 1857, 1985¹⁶.

Al lado de esta prolífica legislación reformista emergen las figuras de Pablo Montesino y de sus discípulos Joaquín Avendaño y Mariano Carderera. Su coincidencia con los fines y los límites de la escuela popular establecidos en las normas, así como con las enseñanzas que en ella habrían de darse, es plena. Son unos servidores del Estado dispuestos a seguir y a hacer seguir el ordenamiento legal en materia de instrucción pública. Particularmente P. Montesino ejerció, en la ordenación del sistema nacional de enseñanza, como artífice de reglamentos, como introductor muy principal de ideas pedagógicas y como animador de instituciones donde se acuñará, con escasa creatividad, una inicial cultura científica de la escuela, para difundirse después, aunque fuese muy lenta y precariamente. Tan polifacética actividad hace coincidir en una misma persona la atención a dos culturas escolares: la burocrática-política y la científica¹⁷. Dos ámbitos que

¹⁶ Consecuentemente, la Ley Moyano, en su Artículo 89, prescribe el carácter de los libros de texto que, además de los adecuados para la religión y la moral, debe haber «*otros que los familiaricen con los conocimientos científicos e industriales más sencillos y de más general aplicación a los usos de la vida; teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada localidad.*» Ley de 1857, 1985.

¹⁷ De hecho el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* BOIP, primera publicación periódica en la capital del reino de 1841 a 1847 en el que Montesino fue principal promotor, trataba de

al tener lógicas diferentes no siempre era fácil conjugar, tal y cómo queremos mostrar aquí.

Como decimos, los tres pedagogos son muñidores e intermediarios de una teoría de la educación que atienden simultáneamente a dos tareas. Por un lado, contribuyen a preparar a generaciones de maestros en los fundamentos necesarios y suficientes para hacerse cargo de las escuelas públicas, con un alcance que, por si hubiera dudas, queda bien explícito aún en el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria de 1843¹⁸. Citando a partir de Pérez Serrano 1990: 28 ¹⁹: «El carácter de la enseñanza en las Escuelas Normales tiene que ser esencialmente popular, todo lo que no sea estrictamente necesario al pueblo es una excrescencia dañosa, un defecto que le imposibilita cumplir con su especial objeto». Y, claro está, el objeto de formar «maestros de aldea» provistos de conocimientos prácticos para los hijos de los pobres, «los cuales destinados a un trabajo continuo y material no tendrán el tiempo necesario para la reflexión ni el estudio».

Con ese ideal de escuela generalidad, popularidad, aplicación, moralidad y religiosidad sintonizan J. Avendaño y M. Carderera: «Una enseñanza general ha de ser popular, esto es, común, vulgar, al alcance de todas las fortunas e inteligencias: ha de ser práctica, esto es, ha de tender á dirigir al hombre en las cosas comunes y diarias de la vida.» Avendaño, 1885: 167 ²⁰. Ellos se dedican a

normas y doctrina pedagógica. Puede verse una selección de los escritos de Montesino en el BOIP realizada por Bernat Sureda en un libro reciente Montesino, 2006.

¹⁸ Reglamento necesario cuando se ha empezado a extender en provincias una red de Escuelas Normales a partir de la Central de Madrid inaugurada que dirige Pablo Montesino.

¹⁹ Señalamos aquí el mérito del trabajo sin pretensiones de Martina Pérez Serrano, por juzgarlo como una muy útil revisión histórico legislativa de las prácticas de las Escuelas Normales. La mayor parte de la legislación a la que se refiere la autora la hemos podido encontrar en la inestimable base de datos del BOE http://www.boe.es/t/es/bases_datos/gazeta.php.

²⁰ Cuando se dice «al alcance de todas las fortunas e inteligencias» ha de leerse una enseñanza para todos a los que nunca ese bien alcanzó: a las clases populares. Ni siquiera podemos leer en las mismas claves y limitaciones del deseo comeniano de «enseñar todo a

argumentar ampliamente sobre la enseñanza primordial para los que «han de dedicarse á trabajos mecánicos y á las más humildes funciones», pág. 168 : lo que se enseñaba en las escuelas desde “siempre”: leer, escribir, cálculo y religión. La batalla por el progreso de J. Avendaño y M. Carderera se libra frente a los recelos de algunos que aún no admitían la necesidad de una enseñanza, general popular y práctica, elementalmente alfabetizadora²¹. Y aún llegan a reconocer la necesi

todos» que ya hemos comentado . No olvidemos el análisis social que Marx hiciera de su tiempo. La distinción de clases para el liberalismo del siglo XIX es rotunda y, ni por asomo, en sus pronunciamientos escolarizadores se está expresando la idea de una misma enseñanza para todas las clases de la sociedad. Además de insistir en ello, es oportuno ir viendo cómo se concreta en las ideas de Montesino (2006: 213–226) sobre la enseñanza geográfica. Como toda enseñanza, ésta es necesaria en función de su utilidad para el ciudadano que la recibe. Así habría una geografía para estadistas y militares, otra para los industriales, comerciantes, artesanos,... que todos éstos habrían de sacar provecho de cada nivel de conocimientos desde su condición y ocupaciones. Hay, además una erudición geográfica cuya utilidad (por ser precisamente *inútil*, apuntamos nosotros) va ligada a la retórica, al adorno de la conversación entre personas distinguidas que les permite pasar por ilustradas y cultas. Un valor, por cierto, compartido con el que originalmente tuvo la Historia (Cuesta, 1997b). Y, finalmente, hay una geografía del *sentido común*, local y rudimentaria que en la escuela no vendría más que a dar cierta formalización, con nombre y nociones, a todo lo que ya un simple gañán o pastor ha conocido sobradamente en sus correrías por el campo. Este último estrato es en el que se estructura un plan de enseñanza para los párvulos y para toda la enseñanza elemental donde se traduce la intuitiva tradición pedagógica del medio circundante conocimientos «escasos y reducidos ... a pequeños espacios, ... que no pasen del país en que se habita o de la provincia a que se pertenece», *Op. cit.*, 215 . Tampoco podemos engañarnos cuando P. Montesino habla de la posibilidad de esta enseñanza como preparatoria de una geografía más científica y amplia. El límite él lo conoce y lo dice: la inmensa mayoría de los niños que asisten a la escuela elemental la abandonan a los 10 años o antes.

²¹ Para que esa conquista escolarizadora no sea motivo de escándalo para nadie ponen el ejemplo de los alemanes. A propósito de ese ejemplo a emular, conviene recordar aquí que es en el Estado prusiano de Federico II el Grande, en el siglo XVIII, donde se yergue por primera vez un sistema nacional de enseñanza obligatorio y gratuito; que es su heredero, el Estado liberal del II Reich alemán, bajo el férreo autoritarismo del canciller Bismarck, donde se ponen en marcha las medidas precursoras de lo que conocemos como el Estado social, llegando a tener Alemania, en el siglo XIX, un amplio y consolidado sistema escolar Cuesta, 2005: 190–191 . Al hilo de estos orígenes escolares y *conquistas del progreso*, cabe añadir aquí algo que no se le ocultaba a Carderera 1882: 308 : «La enseñanza obligatoria nació en los países del Norte, gobernados por ordenanzas militares, y llegó á prosperar merced a la idea religiosa». Las capas de idealismo que con el tiempo hemos ido depositando sobre la escolari

dad de introducir los rudimentos de materias de ampliación en el segundo grado *superior* de la escuela primaria para no cercenar el progreso de la agricultura, la industria y el comercio²².

En esta tarea se aplican a dar solución a los problemas de gobierno y ordenación de la enseñanza, con absoluto predominio de una pedagogía basada en la organización, aplicando alguno de los *sistemas de enseñanza* simultáneo, mutuo o mixto ²³.

Por otro lado no renuncian a traducir, divulgar o, simplemente, copiar al pie de la letra los textos de pedagogos europeos. La misma inauguración de la primera Escuela Normal o Seminario Central de Maestros del Reino 1839 forzosamente les conduce a amasar un cuerpo de saber pedagógico que ellos consideran a la altura de los tiempos y, desde luego, también a la altura de su posición como autoridades públicas. En esta lógica ha de interpretarse desde la iniciativa de P. Montesino de introducir en España las lecciones de cosas²⁴ hasta el conjunto de textos en los que él mismo, J. Avendaño o M. Carderera, recogen los principios metódicos de una enseñanza intuitiva, especialmente para la enseñanza geográfica, a partir del espacio físico que el niño ocupa para extenderse por los cuatro puntos cardinales. Esta doble encomienda a la que se sienten llamados los citados pedagogos lleva a que, por una lado, a ellos se deba una literatura que traduce propuestas de enseñanza como, por ejemplo, la del alemán Federico Enrique Cristian Schwartz Carderera, 1856d , la cual puede considerarse como

zación obligatoria ocultan (o, al menos, dulcifican, como si de un pecado original felizmente redimido se tratase su invención.

²² La argumentación se mueve siempre en la ambigüedad de lo necesario, lo posible y lo deseable, reiteradamente remitiéndose a la ley, a lo que es prudente «en el estado de nuestra civilización» Avendaño, 1885: 164 172 . Estas páginas nos parecen claves para entender lo que estamos exponiendo.

²³ Que son no debe olvidarse las necesarias disposiciones de organizar el tiempo, el espacio y la comunicación pedagógica en la escuela aula de un solo maestro, previas a la implantación de la graduación de la escuela que en España se introduce y generaliza muy tardíamente.

²⁴ Nos referimos a la iniciativa de P. Montesinos de difundir la obra de Mayo 1849 , mediante su traducción y publicación en España.

la más definitivamente identificable con la didáctica del entorno que se publica en lengua castellana, a mediados del siglo XIX. Ver **Anexo 7**. Y lo es porque acumula en un mismo plan los componentes de conocimiento sobre el propio cuerpo, sobre los elementos geográficos, sobre las actividades productivas, sobre la familia, sobre tradiciones y cultura, sobre la medida del tiempo, sobre la los animales, etc.; y ello en relación al ámbito cercano, sensible y susceptible de observación directa. Todo un programa, en definitiva, engarzado en temas que no responden a una estricta organización enciclopédica o disciplinar²⁵. Aunque hay que tener muy en cuenta que el famoso *Diccionario* de M. Carderera era un objeto de lujo en los anaqueles de algunas bibliotecas al que dudosamente accedería un maestro de la época.

En cuanto a la didáctica del entorno ligada a la enseñanza geográfica, con cluyentemente se puede afirmar que la cultura normalista de mediados del siglo XIX, a partir de traducciones directas o de interpretaciones de obras de auto

²⁵ El plan de enseñanza intuitiva de Schwartz, pensado para niños de hasta ocho años, comprende desde una justificación por principios, fines y procedimientos hasta una concreción ejemplar en treinta y cuatro lecciones de insólita modernidad. Percibimos en él la influencia de Comenio, de Pestalozzi y de Herbart, con retoques de una experiencia bien rumiada, con reflexiones personales del pedagogo alemán, explicando esta clase de enseñanza intuitiva que también llama *ejercicios de pensar y hablar* para concluir en siete finalidades: Desarrollar y perfeccionar la facultad de observación; elevar todo lo contemplado a la categoría de conocimientos; convertir naturalmente en ideas las imágenes; acostumbrar a pensar sobre todo cuanto nos rodea; adquirir tipos o puntos de partida para lo que no se puede contemplar; enriquecer la facultad de representación y el lenguaje; y, finalmente, ejercitar el pensamiento y la palabra en general. El plan de enseñanza que las acompaña Véase **Anexo 7** también puede considerarse como un patrón sorprendentemente “avanzado” para su época. En él los contenidos integran nociones de muy distintas materias al igual que hiciera Comenio en su *Orbis sensualium pictus*), se refieren todos ellos a realidades próximas a la experiencia del escolar, con una presencia de las cosas comunes más bien incrustadas en paquetes temáticos de hechura diferente al modelo de las lecciones de cosas de los hermanos Mayo. Por último, la mayor parte de las treinta y cuatro lecciones o asuntos del programa de Schwartz, con todas las diferencias que son de esperar después de un siglo y medio, podemos encontrarlos en el temario del actual *Conocimiento del medio*.

res alemanes, ingleses o franceses, está ya claramente definida²⁶. Melcón Beltrán 1995: 12, III 146 ya espigó en su momento en las obras de P. Montesino y M. Carderera esos ecos reformistas. Por nuestra parte, hemos confirmado el hecho de cómo esa parte de la tradición discursiva que hemos visto en el capítulo anterior se ve incorporada en los primeros textos visibles de la pedagogía española²⁷.

Es cierto que todo ese equipaje teórico, plasmado en unos pocos libros, acerca de la enseñanza intuitiva, del método inductivo y topográfico para la geografía e incluso de la observación de los fenómenos naturales puede contabilizarse en el haber de la primera cultura pedagógica hispana. Pero es igualmente cierto que ni había condiciones en las escuelas para que lo incorporaran en la práctica, ni voluntad real de los inspectores y normalistas para intentarlo. La escasez, precariedad y miseria en todos los órdenes de las escuelas en el siglo XIX es cosa bien sabida. Los manuales escolares de la época, para uso, en el mejor de los casos, de algunos maestros, indican la raquítica presencia de enseñanzas elementales en las que podría caber una didáctica con los ecos de Pestalozzi y sus intérpretes²⁸.

²⁶ Los manuales de pedagogía de las Normales son los primeros que con esa denominación, contenido y función formativa del magisterio aparecen en España. Para una aproximación a los mismos véase Rabazas Romero 2001.

²⁷ Como puede verse en Montesino 1992: 163-165 publicado originalmente en 1840; con mayor claridad y reiteración se encuentra en el Boletín Oficial de Instrucción Pública BOIP, núm. 69-31 de diciembre de 1843, que hemos consultado en Montesino 2006: 213-226) y, sin embargo, esta orientación topográfica e intuitiva no está presente en el primer programa de pedagogía que el ilustre zamorano impartiera en el Seminario Central de Maestros y que se ha podido recuperar de un manuscrito Montesino, 1988: 220 y ss. En Joaquín Avendaño y Mariano Carderera la idea de principiar la enseñanza de la Geografía por el hogar, la escuela y lo local es bastante menos rotunda, más dubitativa Avendaño, 1885: 258; se limitan señalar la existencia de esos métodos en otros países, y recomendarlo para los niños más pequeños *Op. cit.*, 259-260. Tal parece que los alumnos de Montesino se hicieron, después de que éste desapareciese, más prudentes que su mentor en lo que a novedades metodológicas se refiere. En el mismo manual Avendaño y Carderera hablan de una especie de introducción a la física, química e historia natural mediante la observación de fenómenos comunes, prescindiendo de toda teoría o explicación abstracta y científica (*Op. cit.*, 253).

²⁸ Así lo hemos constatado en la obra de Villalaín Benito 1999 revisando minuciosamente las sucesivas órdenes que autorizan y desautorizan libros escolares. Por ejemplo, en uno de los listados (Real Orden de 21 de octubre de 1856, firmada por Claudio Moyano) figu

También como indicios en el mismo sentido pueden tomarse los testimonios de los memorialistas del siglo XIX cuando narran sus recuerdos escolares: ni rastro de cualquier enseñanza y metodología relacionada con los sustratos arqueológicos del código pedagógico del entorno²⁹.

ran 359 títulos. La clasificación de los títulos en la propia Orden (de Religión y Moral, 23 textos; de Lectura, 192; de Escritura, 12; de Gramática, 28; de Aritmética, 67; de Agrimensura, 4; de Geometría, 6; de Geografía e Historia, 25; de Física, 1 y de Historia Natural, 1 no es significativa para lo que nos interesa saber. Tras proceder a otra clasificación más conveniente el resultado es este otro: A) Libros cuya finalidad es la formación moral – religiosa – cívica política. Es decir, textos escolares para la formación en la ideología y cultura dominantes; (Incluiríamos en este apartado los libros de lectura cuyo contenido sirve a dicho fin): 28,6 ; B Libros para aprender a leer, escribir y calcular: 60,4 y C Libros de ampliación de las enseñanzas con rudimentos de algunas materias: geografía, historia, agricultura, historia natural: 10,8 . En este último y exiguo grupo sería donde tendrían cabida las enseñanzas realistas e intuitivas que nosotros indagamos. En otros listados sólo encontramos tres libros (entre cientos de todo este periodo central del novecientos) que se ajustan al perfil de ciencia popular o conocimientos útiles: *El libro de la escuela o Catecismo de conocimientos útiles* de clara raíz ilustrada 1845 Villalaín Benito, 1999: 35 , *Prontuario de cosas comunes* de J. M., que no es aprobado por la R. O. de 10 de enero de 1853 *Op. Cit.*, 242 y la afamada versión en español de *Lecciones sobre objetos*, de E. Mayo traducida por el hijo de P. Montesino que aparece aprobada en la lista de la R. O. 1852 *Op. cit.*, 206 . Dentro de la exigua presencia de la enseñanzas realistas es aún cosa a destacar la práctica inexistencia de la ciencias naturales, lo cual es confirmado por otros indicadores, como el programa de oposiciones a Escuelas de Primera Enseñanza Elemental y de Párvulos que puede verse en la Gaceta de Instrucción Pública de 25 de octubre de 1894. Allí hay temas en abundancia y de todo Doctrina Cristiana e Historia Sagrada, Lectura y Escritura, Gramática, Aritmética, Geometría y Agrimensura, Geogr. fía e Historia de España, Agricultura, Pedagogía, etc. , pero no hemos encontrado un temario de ciencias naturales o Historia Natural, como entonces se decía. Las elementales nociones de esta materia que el maestro debía saber están subsumidas en los cuestionarios de Agricultura y en Nociones de Industria y Comercio para maestros varones y se formulan como lecciones de cosas

²⁹ Puede verse al respecto la investigación de Mateos Montero 1994 , la cual, aún habiendo sido concebida desde el interés lingüístico y literario, dedica todo un apartado a la educación. En esta *literatura del yo* se confirma lo que venimos diciendo; y así aparece el recuerdo escolar en los testimonios de Federico Rubio y Galí, Joaquín M^a Sanromá, Ramón Mesonero Romanos, Adolfo Posada, Miguel de Unamuno, Santiago Ramón y Cajal, Julio Nombela, Antonio Espina y Capo, *Op. cit.*, apartados 5.2.4.1, sobre las escuelas de párvulos y 5.2.4.2, sobre las escuelas de primeras letras .

Los métodos importados en el plano teórico quedaron, por tanto, en el papel; atrapados entre una normativa manifiestamente limitadora del conocimiento escolar y una realidad postrísima en aquellas instituciones de primeras letras. No es extraño que los pedagogos decimonónicos manifestaran muy escasa audacia innovadora cuando directamente dirigían sus orientaciones al magisterio. Así, cuando Carderera 1865: 296-298 habla de la «decidida tendencia a ensanchar los límites de la instrucción popular» no es tanto como *desideratum* a favor de una mayor cultura popular, sino porque ya desde mediados del s. XIX se habían introducido en las escuelas nociones de agricultura y después de industria y comercio para niñas la higiene y economía doméstica. Deja aquí bien explícito que ello se debe a las necesidades de formación planteadas por la vida ordinaria y del trabajo³⁰. Advierte, además, que desde tales necesidades no se requiere más que conocimientos muy primarios y nada que se parezca al conocimiento científico. Hasta el punto que M. Carderera no se hubiera dignado dedicarle, tan siquiera unas líneas sino «porque no debe pasar desapercibida en este libro ninguna de las [enseñanzas] que abraza el programa elemental». Y esas enseñanzas complementarias, casi superfluas, cuya única justificación le viene de su utilidad para el trabajo, han de enseñarse, aprovechando las lecciones de lectura. Ésta sigue diciendo en el mismo texto «es lo principal y hasta que los niños no tengan soltura como lectores, «debe evitarse el distraerlos con otras cosas». El mismo Montesino 1992: 121-125 coloca en su meticolosa previsión de los espacios y tiempos escolares las lecciones sobre objetos y todas las enseñanzas realistas en un puesto muy secundario, en ratos aislados «jueves por la mañana, viernes por la tarde, ...». De la temprana publicación en España del libro de Charles y Elizabeth Mayo en 1849, no debe inducirse que las lecciones de cosas fuesen una realidad (ni siquiera una propuesta con posibilidades) que se impone con firmeza desde entonces. Ha de llamar nuestra atención el hecho de que sea a finales del siglo XIX, precisamente cuando se pone en cuestión el sentido utilitarista, de elemen

³⁰ Argumento, como ya vimos, que es repetido con mayor desarrollo por Avendaño 1885: 164-172.

tal instrucción y sin proyecto de continuidad de las lecciones de cosas, cuando éstas se materializan en las imprentas y comienza su tiempo de gloria en España. Indudablemente, también en el tipo de conocimiento escolar que indagamos, el deseo reformista y la realidad no coinciden ni en los tiempos y, como habremos de ver, en su sentido, su lógica y desarrollo.

En efecto, uno de los primeros publicados en España es un librito de Feltrer y Muntion 1883³¹; suposición que concuerda con lo que se dice en una *Advertencia* inicial *Op. cit.*, 3 4 : que es éste un tipo de libros abundante en el extranjero pero escaso, por desgracia, en España y que se escribe «de conformidad con los preceptos del método intuitivo». Preside esta obrita la inculcación al trabajo y a las enseñanzas útiles a la industria. Y ya, justo antes de acabar el siglo XIX se publica en castellano un librito de lecciones de cosas de Bedel 1899 que evoca mucho más los códigos de conocimiento escolar del presente. Sus páginas contienen hasta cincuenta y cinco asuntos tratados con brevedad e ilustrados con preciosos grabados de la más alta calidad³². A diferencia del libro anteriormente comentado, las lecciones tocan ya una extensa gama de contenidos que, con una u otra presentación y organización pedagógica, se reiteran en la familia de enseñanzas que permanecen como canónicas en la tradición pedagógica del entorno³³. La

³¹ Purificación Feltrer y Muntión, es Maestra Superior, Institutriz y Profesora en los Jardines de Infancia de Madrid. Todo indica que se mueve en la órbita froebeliana que capitaneaba Pedro de Alcántara García.

³² La traducción al castellano y adaptación del libro se hizo para las escuelas mexicanas por Luis G. León y, según éste dice en el prólogo, el original de Jean Bedel se acababa de publicar en París. El título del libro, *El año infantil de lecciones de cosas*, da idea del predicamento que a la altura del cambio de siglo ha ido cogiendo el género de lecciones de cosas, con las virtudes pedagógicas que lo convierten en algo que en los niños produce el mayor agrado. La presencia de niños y niñas en las ilustraciones es muy escasa, pero en la portada del libro, bajo la imagen de una niña, figura esta leyenda: «Tengo seis años y me gustan las lecciones de cosas».

³³ Así, en la obra de J. Bedel, aparecen como lecciones algunos contenidos que están aún presentes en la asignatura de *Conocimiento del Medio*: Nuestros alimentos (pág. 12); Nuestro cuerpo (pág. 15); Los cinco sentidos (pág. 17); La flor. El fruto (pág. 24); Animales domésticos (pág. 37); El insecto (pág. 42); La abeja (pág. 43); El hierro. Su utilidad (pág. 49); La hulla. Las

clasificación de las lecciones se atiene a unos originales criterios (adelantados para la época de localización, que supuestamente son de fácil comprensión para los niños: *Al rededor del hogar* (incluye el mundo cotidiano que también se refiere al propio cuerpo, la alimentación e higiene), *Á través de los campos* se incorporan aquí la actividad agropecuaria y elementos de Historia Natural, concretamente los reinos animal y vegetal, *Á través del suelo* se corresponde con el llamado reino mineral, *Á través del espacio* Jean Bedel incorpora en este apartado los meteoros más comunes así como el agua y algunos elementos y nociones físico naturales y *Grandes inventos* parte imprescindible en nuestra tradición curricular vinculada con variantes históricas al trabajo, al progreso y actualmente a la “pre tecnología”. El libro de J. Bedel es, por otra parte, muy poco ordinario en el contexto español del momento, pues realmente induce a una enseñanza activa, experimental, con múltiples ejercicios de observación, de dibujo, de nociones complementarias, de expresión y de examen sobre lo aprendido en la lectura. El libro es también peculiar, porque a pesar de la brevedad y sencillez de sus lecciones podemos detectar una complejidad didáctica que combina la enseñanza de cosas comunes con temas considerados de interés o fuerza aglutinadora y una más estricta organización disciplinar. Anuncia, por ello, unas trayectorias de futuro. Efectivamente, en los textos visibles que proceden de estamentos burocráticos y pedagógicos (manualística escolar, programas oficiales y propuestas de los reformadores) se percibirán tres formas básicas de presentar el contenido del conocimiento que poco a poco se va añadiendo a la lectura, escritura, cálculo y religión: *cosas* o *el criterio intuitivo*, *temas* o *el criterio del interés infantil* y *disciplinas* o *el criterio del orden lógico*. Se trata de categorías con una significación que va más allá de lo que aparentemente denota su mero enunciado pues ayudan a percibir el alcance y naturaleza que muy lentamente va adquiriendo la escolarización primaria. Son, por otra parte, formas que no suelen aparecer en estado puro, sino en peculiares combinaciones. Tampoco indican una secuencia lineal ni simple a lo largo del

minas pág. 50 ; El aire pág. 55 ; Nubes, lluvia, nieve, granizo pág. 59 ; Los tres estados de los cuerpos pág. 60 ; La luz pág. 62 ; La locomotora pág. 66 ; El telégrafo pág. 68 .

tiempo. Como iremos viendo, esos rumbos, en absoluto previsibles ni derivados de un progreso con destino previsible, tomó aquella primeriza y muy limitada introducción de las enseñanzas sobre cosas sensibles y cotidianas.

Pero con estas últimas líneas nos hemos introducido en un periodo en el que otros reformadores habían hecho acto de presencia. En las dos últimas décadas del siglo XIX, el modo de educación tradicional elitista es cuestionado muy frontalmente por la *Institución Libre de Enseñanza* ILE . En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, nosotros hemos visto el anuncio de una larga crisis de legitimidad de ese modo de educación. Allí se escenifica una confrontación entre “lo viejo y lo nuevo”; confrontación que, claro está, afecta al conocimiento escolar y a la pedagogía del entorno en particular, pero que los cambios reales no resuelven sino muchos años más tarde, a lo largo de procesos sociohistóricos bastante lentos, tal como tendremos ocasión de comprobar.

3.2. Los debates del Congreso Nacional Pedagógico de 1882 como síntoma de una crisis doctrinal y fundamento de la tradición liberal – socialista

El *ethos* de las clases cultivadas se encarna, a partir del último tercio del siglo XIX, en la pequeña burguesía, la cual encuentra en el campo educativo una privilegiada plataforma de acción con el fin de construir una hegemonía cultural como espacio de poder; un espacio de poder simbólico, ligado al mundo de la enseñanza y de la cultura que estaba animado por el afán regeneracionista, modernizador, de apertura a las corrientes foráneas de la ciencia y al reformismo pedagógico. De allí surge la ILE, cuya huella ha de sentirse a lo largo del tiempo hasta prácticamente el presente³⁴. Por la misma época se fundaba el Partido Socialista Obrero, siguiendo la tendencia marxista de la Primera Internacional e iniciándose la organización política y sindical de una parte del movimiento obrero bajo la dirección de Pablo Iglesias, el cual, en consonancia con el pensamiento del mismo Marx, se mantenía receloso del sistema de enseñanza auspiciado por el Estado. Inicialmente los socialistas desearon y procuraron la educación de los trabajadores dentro de su propio proyecto “de clase”. Con éste, por tanto, son dos proyectos nuevos los que se ponían en marcha. Con razón decía Ortega y Gasset que España había conocido a dos grandes educadores: Francisco Giner, educador de elites y Pablo Iglesias, educador de multitudes³⁵. Sin embargo, estas dos fuerzas, que con el tiempo representarán, respectivamente, intereses y expectativas de amplios sectores de la pequeña burguesía cultivada y de la clase obrera, también con el correr del tiempo, habrían de confluir en *un mismo proyecto*

³⁴ Nos vamos a referir a la ILE sólo en la medida de lo imprescindible, pues, posiblemente, sea uno de los fenómenos más estudiados y sobre los que más se ha escrito en la historia de la educación y de la cultura españolas. De todas formas, dejemos constancia de nuestra afinidad con el agudo análisis que Carlos Lerena nos ha legado sobre el tema (Lerena, 1986: 194 – 208 ; un análisis que de vez en cuando aparece en obras posteriores de sus epígonos, pero limado de aristas, asimilado en superficie y escasamente aprovechado en su núcleo duro.

³⁵ Lo dice en el periódico *El Imparcial*, en un artículo de 13 de Agosto de 1910 titulado “Pablo Iglesias”.

escolar antioligárquico, de carácter laico y democrático, como ha estudiado De Luis Martín 2001 ³⁶.

Lorenzo Luzuriaga será el principal artífice de esa confluencia pedagógica, la cual ha de explicarse en el marco de una alianza de los mismos grupos sociales y de mayor calado, con un propósito político cuya expresión más genuina fue la II República en versión azañista Cuesta, 2006b ³⁷.

Cuando hablamos, por tanto, de tradición pedagógica liberal socialista nos referimos a esta continuidad discursiva sin fisuras. En lo que se refiere a la escuela primaria la figura emblemática, desde el origen, en el seno de la ILE, es Manuel Bartolomé Cossío.

³⁶ Francisco de Luis resume en este trabajo una parte de sus investigaciones sobre la educación de los trabajadores. Desde unos primeros planteamientos revolucionarios que juzgan ilusorio el suponer que la clase obrera ha de armarse mediante la educación para mejor llegar a la abolición de la explotación capitalista y que, por tanto, anteponen la transformación social a la educación, el socialismo hispano se decanta, un poco después, por gestionar desde sus propias organizaciones una educación de clase para los trabajadores. El siguiente paso fue llegar a las tesis reformistas de transformar la escuela nacional, en coincidencia con la *intelligentsia* liberal, especialmente de la ILE. Entre las causas de este progresivo deslizamiento hacia la ideología de la pequeña burguesía en temas educativos ya pleno en la segunda década del siglo XX se señala la propia incapacidad del PSOE para crear una red educativa alternativa con sus iniciativas Escuelas Laicas Graduadas, Casas del Pueblo, Centros Obreros, etc. ; también la oposición a los planteamientos sindicales anarquistas que no transigen con planteamientos tácticos, la toma de contacto con la realidad escolar y del magisterio nacional al adquirir los socialistas compromisos municipales y la gran influencia de intelectuales procedentes de la ILE. Puede verse, así mismo, Tiana Ferrer 1994 .

³⁷ Ese proyecto de modernización desde el Estado y a través de un bloque social hegemónico es histórico y recurrente en España. Siempre que se ha intentado reinstaurar un régimen de libertades se ha recurrido a ese modelo que recogió una buena parte de los intelectuales de la época. Recuérdese la *Alianza de las fuerzas del trabajo y la cultura* que propugnara el Partido Comunista de España como bloque social impulsor de la lucha antifranquista. Con ese pacto entre clases en la República se quería dirigir las reformas sociales con un determinado contenido: el que corresponde a las clases medias. Tampoco es coincidencia que el ideario educativo de la alianza ILE socialismo se reprodujera, tal cual, en las alternativas por la escuela pública que se elaboran en 1976 en los Colegios de Doctores y Licenciados.

Volviendo al momento en que se manifiesta una crisis de legitimidad o cuestionamiento del modo de educación tradicional elitista, es imprescindible referirse al debate donde, pública y espectacularmente, esa crisis se hace visible: el Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Madrid, en 1882, celebrado por iniciativa de la *Sociedad El Fomento de las Artes*. Las actas de sus sesiones son una fuente densa y extensa del mayor interés para la investigación histórica VV.AA., 1882³⁸. Queremos, por un lado, resaltar el significado del Congreso y cómo las posiciones de la ILE se contraponen a las que hemos visto como exponentes de la educación tradicional, siguiendo las mismas pistas analíticas. Por otro lado, nos adelantaremos en el tiempo con algunos apuntes para esbozar la proyección futura de dichas posiciones institucionistas.

El Congreso de 1882 fue una gran asamblea con tres grupos de protagonistas. Dos de ellos son los “bandos” claramente diferenciados en los que se posicionan ilustres conferenciantes, organizadores y miembros de la mesa presidencial y cualificados intervinientes que pertenecen al magisterio. Nos referimos, por un lado, a los miembros de la ILE, cuyos discursos encarnan la idea general de una profunda reforma y, por otro, a los más veteranos pedagogos que vendrían, por contraste, a representar la continuidad del modo de educación tradicional con mejoras moderadas³⁹. El tercer protagonista es una expectante masa “proletaria”

³⁸ Hemos trabajado con las partes las sesiones del Congreso que tienen más relación con nuestra investigación. A saber: La Segunda Sesión del Congreso cuyo tema es, de por sí, suficientemente expresivo, *Carácter, sentido y límites que debe tener la educación primaria en sus diferentes grados, así en las escuelas urbanas como en las rurales, y programas y medios que en unas y otras deben emplearse para obtener una educación integral, diciendo en cuáles de los indicados grados y con qué sentido debe darse cabida al trabajo manual*, pp. 82–118; la Tercera Sesión, formulada con igual detalle, *De la intuición en las escuelas primarias, exponiendo cuál deba ser su alcance respecto de la educación. Procedimientos y medios que para aplicarla a toda ésta puedan ponerse en práctica según las necesidades y los recursos de las escuelas, y fijándose especialmente en las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones instructivas*, pp. 119–158. También con la sesión de clausura, que incluye el resultado de las votaciones y el resumen de todos los debates, que corre a cargo de M. Carderera y algunas intervenciones finales (pp. 303–329).

³⁹ Seguramente la imagen de “bandos” en liza es excesiva y habría que hablar de referencias doctrinales cuyas diferencias dieron lugar a los más animados debates. Las posiciones no

de aproximadamente dos mil maestros y maestras, interesada muy principalmente en mejorar sus condiciones de vida y profesionales, celosa de la valoración de su trabajo, apegada a su experiencia pero abierta a una modernización pedagógica que la prestigie⁴⁰. Esta representación del magisterio hispano no tiene, precisamente, una presencia pasiva en el Congreso. Consciente de ser el sujeto colectivo destinado a ser convencido por los oradores, con sus aplausos, expresiones de « muy bien!», algunas comunicaciones y las votaciones, es parte activa⁴¹.

Sin embargo, a pesar de las diferencias discursivas y programáticas, las cuestiones sometidas a votación se formularon en términos propicios al acuerdo, al consenso, y sus resultados conclusiones del congreso consecuentemente gozaron de apoyo unánime o mayoritario⁴². Concluye el Congreso con definiciones ambiguas y resaltándose retórica y diplomáticamente el valor de todas

extremas, el afán de acuerdos, la moderación dialéctica y la ambigüedad propia de los que se mueven entre la realidad y el deseo roturaba un espacio gris en el que los contrastes ideológicos quedaban más difuminados.

⁴⁰ En la parte protocolaria del discurso de clausura, M. Carderera aludiendo a la Sociedad que patrocina el Congreso: «Los obreros que saben compartir el trabajo del taller con la cultura del espíritu, han invitado á estos debates á sus amigos los obreros de la escuela, modestos operarios unos y otros,» p. 306

⁴¹ En una pequeña publicación de 26 páginas dedicada al evento, Gómez García 1984 ha pretendido acercarse a la mentalidad del magisterio de finales del s. XIX a través de las Actas del Congreso que, sin duda, contienen materia muy rica para ese estudio. Dice emprender la tarea con una metodología que contempla la mentalidad declarada, la mentalidad transparentada y la mentalidad intuita. Pero la indagación es tan pobre y descriptiva que poco tiene que ver con esos propósitos un tanto excesivos a la vista del resultado.

⁴² Se votó sobre 34 cuestiones. Excepto tres todas fueron aprobadas por mayoría o unanimidad VV.AA., 1882: 303-305. Aquellas que entraban en los aspectos del claro desacuerdo o fueron sencillamente eludidas o se plantearon de forma integradora. Por ejemplo, no se somete a votación la propuesta de Cossío de unificar la enseñanza primaria y media en un solo nivel para todos. Y en cuanto al problema de la intuición y las lecciones de cosas se pide el voto en estos términos: *Se consideran como medios preferentes de intuición para la educación integral y armónica, las lecciones de cosas, los museos escolares y las excursiones instructivas?* Naturalmente la respuesta es afirmativa y por unanimidad, pues en la pregunta se habían introducido las preferencias y prioridades de unos y otros.

las aportaciones, los elogios a la tradición y el reconocimiento de los sueños modernizadores⁴³.

Por supuesto, las espadas siguieron en alto porque de lo que allí se trató no eran cuestiones baladíes, sino cruciales problemas en la historia de la educación española durante casi ochenta años después del Congreso. Y, a corto plazo, con un doble efecto. De un lado las ideas de la ILE quedan como un referente utópico durante las décadas venideras y, a partir de entonces, el aura de progreso con el que inevitablemente siempre se viste la educación iluminaría en esa dirección. De otro lado, la realidad escolar, que permanece con pocos cambios en todos los

⁴³ La conferencia de clausura corrió a cargo del más destacado representante del sector tradicional, Mariano Carderera, el cual hizo una síntesis en tono descriptivo, un “elegante” resumen en el que no aparecían ni vencedores ni vencidos. Pero eso no impidió que llevara el ascua a su sardina, en ocasiones con el estilete aguzado: «El desarrollo integro, armónico y progresivo de las facultades humanas [alusión directísima a la intervención de Cossío], es el fin a que se encamina nuestra educación para formar al hombre, al ciudadano, al industrial, no al hombre fantástico como place organizarlo á ciertas escuelas, sino al hombre tal y como Dios lo ha criado, es decir, para formar hombres morales, religiosos, instruidos, útiles á la sociedad y amantes de su patria» VV.AA., 1882: 308-309. En esa frase Carderera expresa con nitidez varias cosas: a) que con otras palabras el modernismo de la ILE viene a decir lo que la tradición del magisterio y sus maestros normalistas han venido procurando desde siempre, b) que la diferencia está en el producto que de la educación ha de obtenerse. En su argumentación apela a la fuerza de la tradición, a la experiencia y al buen hacer de los maestros, a la realidad del país sobre la que caben pocas fantasías, e, incluso a los mismos deseos divinos. Son argumentos reiteradamente usados entre el sector afín a M. Carderera que conectan muy bien con el sentimiento corporativo de los maestros presentes.

No debió quedar muy satisfecho Carderera de su propio resumen obligado por la cortesía y el común deseo de todos de mejorar la escuela. Lo cierto es que poco tiempo después manifestaría su poco entusiasmo por los congresos pedagógicos. Reconocerá su utilidad, pero también advierte que los Congresos tienden a “bastardear”, a tratar los temas con ligereza, a no discutir nada, a dejarse subyugar por las novelorías y a extraer dictámenes y conclusiones poco reflexionadas y menos acordadas. Valen para relacionar a los maestros, y romper su soledad, pero poco más; culpa de ello a la organización más que a la idea de Congreso en sí misma. Estas consideraciones pueden verse en la voz “Congresos pedagógicos” de la 3ª edición 1883-86 del *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Gregorio Hernando, pp. 580-581. En el texto, escrito bajo las impresiones del Congreso de 1882, se despacha Carderera contra la utilización que ciertos intereses de “escuela o secta” que no llega a señalar directamente hacen de estos congresos para colar sus propuestas, especulaciones o ideas como cosa del colectivo del magisterio.

órdenes, sigue dando argumentos a los “conservadores”. La sombra de Montesino y sus discípulos seguirá siendo muy alargada. De hecho, como es sabido, el modelo general de la Ley Moyano de 1857 no se cambiaría hasta la Ley General de Educación de 1970.

A lo largo del Congreso, algunos intervinientes, que comparecen claramente identificados con la ILE, hicieron una impugnación en todos los órdenes la enseñanza tradicional y dualista cuyo respaldo normativo era la Ley Moyano de 1857⁴⁴. En este sentido destaca la alocución de M. B. Cossío, quien se pronuncia por una educación que ha de integrarse, unificarse y generalizarse en solamente dos grandes grados: un primero que comprendería la enseñanza primaria y media vigentes y otro para cuando el individuo ha de tomar un camino particular en la Universidad, escuelas profesionales y centros análogos. El carácter de la enseñanza general y unificada sería *integral* para desarrollar todas las facultades humanas, *armónica* equilibrio de esas facultades y *progresiva* marchando paso a paso, sin detenerse nunca VV.AA., 1882: 83. Quién ha de ser el sujeto de esa educación sin divisiones, superadora de los grados que escalonadamente seleccionan y van depositando a cada cual en un distinto destino? *El hombre*. Así, fuertemente dicho y en abstracto; entidad ideal especialmente querida por el institucionismo. Y ese *hombre* ya decidirá por sí mismo, libremente, la especialización y la actividad futura en función de su vocación⁴⁵.

Con tales premisas, tan radicalmente alejadas del contexto real como del pensamiento pedagógico tradicional, Cossío afronta el problema ineludible del

⁴⁴ Por cierto, allí estaba presente el anciano e ilustre Sr. Moyano, como presidente de honor y figura respetada por todos, ya exento de intervenir directamente en los debates. Su alocución (pp. 323–329) la dedica a explicar, justificar los defectos y demostrar las virtudes de la Ley del 57. En términos muy gruesos vino a decir: lo que no se ha cumplido de la Ley, que se cumpla; y lo que haya que mejorar, que se mejore.

⁴⁵ Aquí se resume, esencialmente, todo el idealismo y la ideología, que jamás ha caducado de una pequeña burguesía a la que antes nos referíamos. El principio de la igualdad de oportunidades ocultando, tras la enseñanza de la igualdad, el cálculo del mayor beneficio: el de los sectores de clase media culta. No se escapa a algunos de los congresistas el elitismo de las escuelas de la *Institución*.

conocimiento escolar. Todas las escuelas han de tener las mismas características y abarcar los mismos estudios y, por tanto, se trata de igualar, por medio de la abnegada acción del maestro, las profundas diferencias entre las rurales y las urbanas. De ello se deriva una ruptura conceptual de las enseñanzas realistas e intuitivas, del aprovechamiento pedagógico del medio y de las lecciones de cosas; en fin de la concepción tradicional de la pedagogía del entorno. Véase el profundo calado de los argumentos en el siguiente texto, tomado de la intervención de quien estaba a punto de ser nombrado Director del Museo Pedagógico Nacional⁴⁶.

«Con bastante frecuencia se oye decir que es preciso dar en la escuela rural mayor desarrollo á aquella parte del programa que tenga relación más directa con ciertas industrias, por ejemplo, ó con ciertas producciones propias de la localidad; que en ellas la educación debe especializarse desde muy temprano, y especializarse en el sentido en que para los niños pueda ser más práctica, dada la comarca en que habiten; que el carácter integral de la escuela primaria, el completo desarrollo de los programas, es más bien propio de las escuelas urbanas, donde el alumno puede asistir más tiempo y donde existen medios para llevarlo a cabo; que en las rurales hay que disponerse con más premura para el combate de la vida; es necesario proveer al niño por de pronto de las armas más indispensables, eliminando todo aquello que por el momento no hace, ó parece al menos, no hacer falta.»

Intervención de M. B. Cossío en VV.AA. 1882: 84 ⁴⁷.

La cita es larga pero enjundiosa. Las palabras de Cossío abren un nuevo discurso: la escuela ha de abrir sus puertas a la vida y a la naturaleza para ver en ellas

⁴⁶ Tras una breve interinidad de Pedro de Alcántara García, Cossío accede por oposición en diciembre de 1883 a esta importante institución que, como es sabido jugará, un importante papel en la penetración de la ILE en medios de decisión de la política educativa. Para informarse de la historia y función del Museo Pedagógico véase García del Dujo 1985.

⁴⁷ Estas palabras y otras de la intervención de Cossío las ha recogido Xirau (1969: 168-169), con pequeñas modificaciones, en un libro sobre la figura del maestro. La primera edición se publica en México, en 1945, y es una fuente muy directa para aproximarnos, con urgencia, al pensamiento de Manuel Bartolomé Cossío, por la cantidad de citas suyas que incluye y el tino en la selección. Así mismo, la imagen que se ha acuñado de Cossío se corresponde fielmente con la de este libro. Albergamos la sospecha de que lo segundo tiene algo que ver con lo primero.

el principio del conocimiento científico y de la vida social y no necesariamente los conocimientos útiles para una rústica existencia. Quedó públicamente impugnada la tradición utilitarista y práctica del estudio del entorno que, como ya vimos, era predominante en la cultura normativa y científica de la escuela decimonónica. Y se señala con precisión el problema que preocupará mucho a los teóricos y administradores educativos durante el largo tránsito entre los modos de educación: las dificultades para una escolarización universal básicamente homogénea entre el medio rural y el urbano que solo será conquistada en las dos últimas décadas del siglo XX. Apartando de sí cualquier pedagogía de las cosas prácticas para ir en pos del cultivo del espíritu, el amor a la *naturaleza* algo más que el mundo físico... y al elevado cultivo del arte y la cultura, poniendo las miras en un ideal de *hombre total*, el pensamiento de Cossío, preñado de idealismo (poco importa ahora en sus detalles) nos interesa por lo que significa de ruptura con la escuela tradicional. No es extraño que en 1882 fuera objeto de debate el sentido de las lecciones de cosas. Para los pedagogos de la ILE y posteriores discípulos de la escuela renovada y unificada habría que acabar con enseñanzas diferentes para grupos sociales diferentes. Las lecciones de cosas habrían de desprenderse de su cautiverio en el ámbito de la materialidad y el trabajo subalterno para ser un método didáctico disponible para todos, pulirlas de connotaciones rústicas y hacer de ellas las primeras sugerencias para el cultivo del alma selecta, poner el acento en su dimensión psicológica⁴⁸. Pero, al tiempo que se declara la oposición a la tradicional división de dos estudios primarios y secundarios, dos sistemas para grupos sociales distintos, y, por tanto, criticando el elitismo de la educación tradicional, se está eximiendo o aislando al “problema educativo” del “problema social” Xirau, 1969: 163 y ss. . La propuesta de unidad de la educación

⁴⁸ Cossío, por ejemplo, habla de superar el concepto restringido de intuición el de Pestalozzi para extenderlo a la aprehensión no solo de las cosas sensibles y materiales sino también de las espirituales. Con tal motivo procuraba “el arte de saber ver”, un cultivo de la intuición para ver «con los ojos del alma», descubrir las de las ciencias del espíritu para educar espíritus selectos Xirau, 1969: 152-156.

en todos sus grados después conocida como *escuela unificada*, es la *esencia misma de la educación*: una aventura personal para llegar o no, según el mérito propio, a la cima del hombre cultivado. El ideal de formación que proponen los institucionistas corresponde al de su propio *ethos*: el hombre cultivado y universal, la *intelligentsia* pequeño burguesa, un elitismo legitimado en el éxito de los mejores y conquistado en un nuevo campo, sin fronteras: la escuela. Ese *hombre* estaría *por encima* de los coyunturales y cambiantes conflictos sociales.

Para Cossío no sólo para él, claro está; ahí están J. Costa, R. Torres o el propio Giner, entre otros el atraso social y cultural del medio rural frente al urbano es un problema de primer orden que la escuela tiene la posibilidad y el deber de remediar. La ciudad y la aldea representan el gran contraste y ya desde 1881 esas primeras figuras de la ILE piensan el proyecto misionero, siendo algunas experiencias promovidas por R. Altamira en 1912 ya denominadas *misiones pedagógicas*⁴⁹. Como proyecto se mantiene durante cincuenta años por gentes de la ILE y otros, como realización en la República y después, con otras formas, tuvo sus imitaciones; lo cual es un indicador más de la centralidad del problema pueblo / ciudad a lo largo de muchos años en nuestra historia educativa⁵⁰. Nada

⁴⁹ Como ha mostrado Miner 2007, el término también fue usado ya por Ángel Llorca en su relación epistolar con Castillejo cuando el primero estaba pensionado por la JAE en Francia en 1911.

⁵⁰ En ese postulado se sostiene la idea de las Misiones Pedagógicas, la empresa más identificada con la figura de Cossío al frente de la cual se pone tras su creación por el Gobierno de la República en 1931. Apuntemos algunas ideas que merecerían rastrearse en otra ocasión. El ideario de las Misiones Pedagógicas no contiene nada del espíritu de beneficencia para la gran masa del pueblo o de aportación de las luces y catequísticas enseñanzas convenientes a su condición que estaba muy presente en el liberalismo decimonónico. No conviene olvidar que la primera Misión Pedagógica se regula en una Real Orden de 6 de Marzo de 1931 Gaceta de 14 de marzo, muy poco antes de proclamarse la República, y que sus organizadores fueron Rufino Blanco, Virgilio Hueso, Luis Álvarez de Santullano, aunque cierto es que el objetivo era formar al maestro en su propio ambiente, sin las connotaciones que Cossío luego imprimiría a la idea. Lo que ahora queremos destacar es la general preocupación que durante buena parte del siglo XX se mantiene por el atraso de la escuela rural. Las políticas de extensión cultural, en lo referente al medio rural, tendrían, incluso en el franquismo y hasta finales del modo de educación tradicional, expresiones como los *tele clubs*. Señalo que éstos son obra

de enseñanzas prácticas, de técnicas agrícolas, de conocimientos útiles para la producción y el modo de vida en el agro, sino aquellas materias (libros, adelantos técnicos, bellas artes y reflejos maravillosos de horizontes lejanos) que el niño de los pueblos más atrasados no puede encontrar en el medio que le rodea⁵¹. En contraste con el pasado ahora se trata de llevar la cultura, la refinada espiritualidad allí donde reina la oscuridad y una ruda sensibilidad con un completo programa que incluya todo: «si se siente poco o se siente de una manera extraviada está en peligro [la población rural] de caer del lado de los apetitos egoístas» (VV.AA., 1882: 84-85)⁵².

muy directa de Adolfo Maíllo, cuando trabaja en el Ministerio de Información y Turismo, en los años sesenta, a las órdenes de Fraga Iribarne. No es casual que el ex director del CEDODEP hubiera tenido siempre una gran admiración por Cossío y, muy en concreto, por las Misiones Pedagógicas, aunque también mantuviera con ellas diferencias de enfoque que no vienen ahora al caso.

⁵¹ Xirau 1969: 247 ha hilvanado muy bien el ideario de Cossío en apretado resumen: «Ya desde antiguo se había dirigido Cossío contra la tendencia ... a considerar a la escuela rural como una escuela predominantemente “práctica” de reducidos horizontes, consagrada especialmente al perfeccionamiento de las técnicas locales y cerrada a la formación humanista, y contra la convicción ... de concebir al maestro rural como un maestro de segunda clase, tosco de espíritu y cerrado de horizontes y apto, por tanto, para adaptarse al medio rudo en que había de vivir. No se trata de adaptar el maestro al medio, sino de levantar el medio al nivel del maestro, llevando al campo los maestros de más alta formación, de vocación más decidida,...». Y, en atención al tema principal de nuestro estudio, conviene subrayar que en el decreto del Patronato las Misiones Pedagógicas, entre los fines perseguidos figuraba el «examen de la realidad social y natural que rodea a la escuela para mostrar a los maestros el modo de utilizarla con fines educativos» (MIPBA, 1931b: 1034).

⁵² Como expresión de la ambición mesocrática que late en Giner, Cossío y otros intelectuales que, en el campo de la educación y la cultura, procuraron un lugar dirigente de sus tiempos, llamamos la atención sobre la ambigua mirada o doble consideración que la elite institucionista adopta respecto a las clases laboriosas de jornaleros y proletarios: por un lado, de conmiseración hacia unas gentes sometidas a miserias de todo tipo de las que han de ser liberadas y redimidas; por otro lado, de distanciamiento, muchas veces receloso de posibles estallidos revolucionarios de las masas y, en todo caso, desprecio respecto a la chabacanería del pueblo, de su abotargada sensibilidad moral y estética, de su primitivismo y manifiesta inferioridad. Y subrayo esa faceta porque mucho tiene que ver con la autoimagen, literalmente usada, de *misioneros* que ellos mismos gustaban de proyectar o en instituciones inspiradas por la ILE, como las *Misiones Pedagógicas*. Piense el lector en el imaginario sobre

Será en la tercera sesión del Congreso, dedicada a la intuición y a las lecciones de cosas, donde la ILE designa a Joaquín Costa para defender, desarrollar y definir una concepción renovada de la enseñanza del entorno⁵³. Centra el tema en las excursiones instructivas y los museos escolares, como prácticas pedagógicamente superiores a las tradicionales lecciones de cosas. De esta forma la ILE está presentando un nuevo concepto de la intuición para una nueva escuela pp. 135-139; elevando el excursionismo del nivel de procedimiento auxiliar a la esencia misma del método intuitivo, poniendo, de esta forma, la escuela en contacto con el ambiente exterior, social y natural p. 137. No se estudia la geografía en el mapa sino recorriendo el país desde lo más próximo hasta abarcar en el ejercicio excursionista lugares del amplio territorio nacional. J. Costa ilustra, con el ejemplo de las escuelas de la ILE, cómo adentrarse así, de forma viva y no libresca en las ciencias: la geografía, la historia, la botánica, la zoología, la mineralogía, el arte, la organización de la vida pública y un larguísimo etcétera⁵⁴. Efectivamente,

el misionero religioso y verá la oportuna exactitud de la imagen laica aunque estuviera, claro está, oculta por el velo de la ideología: la de dedicación y entrega a la redención del inferior, del primitivo, con amor a la misión, pero, al tiempo, repugnancia del estado de incultura y barbecho rudo, del que habría que salvarlo. La idea de *salvación* permanece, se reinventa a sí misma por la Iglesia, luego por el Estado y después por el mercado desde Comenio hasta nuestros días, como el fondo inmovible que sustenta la razón de ser de la escuela en la era del capitalismo.

⁵³ Véase al respecto Melcón Beltrán 2000b: 152-154, donde también se da noticia sobre la reiteración del tema en siguientes eventos: el *Congreso Pedagógico de 1888*, celebrado en Barcelona y el *Congreso Pedagógico Hispano Portugués Americano de 1892*. Estos congresos no aportan más novedades sobre los problemas planteados en el de 1882 en lo que a nuestro estudio se refiere. Se constata la tendencia de reclamar una ampliación del currículo sobre bases más científicas, en escuelas de una única clase, junto a mayor igualdad de acceso a las enseñanzas de la mujer (VV.AA., 1894: 207-209). Y un dato significativo es que esas reivindicaciones habían calado hondo en la base del magisterio a juzgar por un proyecto de Bases presentado a las Cortes en 1891 por la Asamblea Nacional de Maestros de Primera Enseñanza, como también ha señalado Melcón Beltrán 2000b: 155.

⁵⁴ Estos lujos no son bien entendidos por muchos maestros que ven en los ejemplos cierta provocación al considerar sus reducidas posibilidades económicas o de otro tipo. Por mucho que el Sr. Costa se esfuerza en presentar el proyecto excursionista como factible también para las escuelas rurales, es fuertemente contestado por el maestro de Madrid, Sr.

para la ILE, en estos momentos, son las ciencias particulares, los faros guía de la enseñanza. Y así Cossío entiende que «los programas deben ser íntegros desde el primer momento hasta el último de la educación primaria, y además con céntricos o circulares» p. 85. La idea institucionista en cuanto a la estructura del conocimiento escolar, no es otra que la de un *enciclopedismo graduado* que se amplía hasta el saber disciplinar. Realmente encaja en la “bachilleratización” de la enseñanza primaria que conlleva el modelo de Cossío, alejándose también en esto, del pensamiento de Carderera; un modelo que recibe el espaldarazo oficial en el plan de estudios de 1901 bajo el mandato del Conde de Romanones, y que no tardó en verse inadecuado por la vanguardia y la retaguardia, por muchos maestros y pedagogos. En ninguna forma debe entenderse que esa ambiciosa empresa de saber “enciclopedista” universal y legitimado desde la altura de las ciencias organizadas en disciplinas viene a contravenir la tradición discursiva de la enseñanza a partir del medio. Ellos ven como impresos en el gran libro de la vida y la naturaleza el conocimiento que el progreso científico ha organizado en disciplinas, como si éstas estuvieran ya allí para ser progresivamente descubiertas y definidas en sus perfiles naturales. En varios oradores de esta orientación

Fernández y Sánchez, que acusa directamente a la ILE de elitista, utopista, contar “novelas” sobre una escuela que si ha de dedicarse a ese peregrinaje por España no habría de encontrar momento para enseñar a leer y a escribir, el absurdo de un método intuitivo que pretende enseñar lo que los niños conocen de sobra los aledaños de su escuela y hasta el conjunto de argumentos, muy recurrido por el sector tradicional, de garantizado éxito: el maestro víctima incomprensida de ignorantes autoridades locales, que de sobra sabe lo que hay que hacer, y al cual «es fácil liarle en un expediente que le arrebate el escaso pan que lleva á la boca». Son de capital importancia las anotaciones de los taquígrafos que nos han dejado cinematográficas estampas del Congreso. Al terminar de hablar Fernández y Sánchez: « *Muy bien! bravo! Estrepitosos aplausos. Muchos señores felicitan y abrazan al orador, y, entre ellos, el ex ministro de Fomento, D. Claudio Moyano* » p. 143. El clima estaba caldeado y más aún subió la temperatura cuando intervino en contrarréplica Francisco Giner de los Ríos en defensa de la *Institución*. Una ruidosa división de opiniones impedían hablar a Giner. Y el emblemático fundador de la ILE culmina su discurso con ésta, a mi juicio, problemática afirmación–interrogación: « Comprendéis por qué tenía tanto interés en desvanecer esa mala inteligencia, que es la única fuente de cualquiera desavenencia que pueda haber entre nosotros, porque *nosotros* somos también *vosotros?* » p. 145. Las cursivas son del texto original.

queda perfectamente definida tanto desde la enseñanza geográfica como desde las ciencias naturales, ambas unificadas por el mismo método: una *revisión de la intuición*, de las lecciones de cosas y de la *Heimatkunde* que las arranca de la concepción utilitarista, apegada a las necesidades del trabajo, para elevarlas a la categoría de principios en el camino de la ciencia total. Como tal han de verse, por ejemplo, la citada intervención de J. Costa y la muy erudita memoria de Carlos del Coral pp. 150-157 referida a las lecciones cosas en relación a los museos escolares y a las excursiones⁵⁵. El ingrediente del código pedagógico del entorno que aún no está presente es el de la globalización o concentración de materias. Vendrá después, de la mano de dos racionalidades de orden muy diferente: una justificación psicológica (Claparède, Decroly, ...) y otra muy pegada a las necesidades prácticas de la escuela unitaria destinada a la simplificación del programa en las escuelas de un solo maestro.

Y en cuanto a los métodos y procedimientos pedagógicos, la enseñanza que se propugna desde la ILE, claramente influenciada por Fröbel⁵⁶, habría de fun

⁵⁵ No se le escapa a Carderera el origen de esas revisiones cuando en la conferencia de clausura dice haber reconocido las enseñanzas de seguidores de Pesatalozzi como F. A. Diesterweg como ya vimos en el capítulo anterior, decidido impulsor de la *Heimatkunde* en Alemania.

⁵⁶ Uno de los aspectos discutidos en la segunda sesión del Congreso fue el sentido de los trabajos manuales en la escuela. Cossío defiende los ejercicios froebelianos de los jardines de infancia: trenzado, tejido, plegado, etc. Y, lo que hemos de señalar como significativo y consecuente con el conjunto de la propuesta: su prolongación en toda la enseñanza primaria en tareas de modelado libre, escultura, como educación del gusto artístico. Esta es la única propuesta específica de la ILE que no fue aprobada por el Congreso; de las poquísimas que fueron rechazadas entre todas las sometidas a votación. Lo cual, a nuestro juicio, tiene una explicación: se presenta aislada, sin la envoltura de otras en las que el espíritu de consenso había encontrado formulaciones integradoras ambiguas donde se podían reconocer las dos posiciones concurrentes. Esta pista puede seguirse también en el debate de la cuarta sesión dedicado a las escuelas de párvulos. Reaparece aquí la contraposición entre Montesino como estandarte de lo “nuestro”, el introductor de las lecciones de cosas en España y Fröbel, inspirador de las experiencias de los jardines de infancia. Dice, por ejemplo el Sr. Rius, de Barcelona: «el primer pedagogo que ha tenido España en nuestros días fue Montesino. Su doctrina es sencilla (...) es práctica (...) es natural (...) es, en fin española» (p. 184). La pedagogía de Fröbel es defendida por el ponente Bartolomé Mingo, regente de los jardines de infancia de Madrid.

damentarse en la actividad espontánea del niño, actor de su propia educación, en el estímulo de su curiosidad y sus potencias para investigar y averiguar las cosas sin que se le anticipen conclusiones, en la atención individualizada al niño y la apertura de la escuela a la naturaleza toda la traza roussoniana .

Hemos mostrado cómo el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 destapa una crisis latente del modo de educación tradicional, por el momento en el plano de las ideas, donde la presencia de la ILE acertó a poner en entredicho el modelo dual del sistema educativo en España. Y, por lo que a nuestros intereses y objeto de estudio respecta, cómo de todo ello se derivó un sentido diferente de la pedagogía del entorno en plena coherencia teórica con el carácter, límites y fines de la primera enseñanza; del ideal de sujeto escolarizado; del modelo metodológico y del alcance del conocimiento escolar.

Con el cambio de siglo esas ideas irán calando en el pensamiento reformista con nuevos aditamentos, especialmente de la psicología experimental, de matices sociales aportados por la izquierda política y los derivados de vínculos internacionales con el movimiento de la Escuela Nueva. Un largo recorrido que puede rastrearse en tres revistas: El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* BILE entre 1877 y 1936, sobre todo a partir de 1889 en que esta revista acentúa su contenido pedagógico; *La Escuela Moderna* 1891 1934 dirigida en una primera etapa (hasta 1906) por Pedro de Alcántara García y finalmente la *Revista de Pedagogía* de Lorenzo Luzuriaga 1922 1936 . Son publicaciones bien distintas pero “emparentadas” en la tradición laica y del progreso de la ciencia pedagógica. El saber escolar que remite a la pedagogía del entorno es uno de los hilos conductores que nos llevan desde las aportaciones ya analizadas de la ILE al movimiento de la

Sin embargo, el debate pedagógico, al tratarse de los parvularios, tiende a encontrar posturas conciliadoras la del institucionista, J. Sama o la mantenida M. Carderera en el resumen final) que vienen a decir: encontremos lo mejor entre lo viejo y lo nuevo pues ni lo uno ni lo otro lo es tanto. Progreso y tradición pedagógica no es mucho problema, por tanto, cuando de los párvulos se trata. Otra cosa es cuando se habla del conjunto del sistema educativo, en los términos que hemos visto.

Escuela Nueva. Para verlo la publicación más adecuada es *La Escuela Moderna*⁵⁷. En efecto, al tener una vida muy dilatada *La Escuela Moderna* es como un sensible barómetro que detecta los cambios a lo largo de cuarenta y tres importantes años en los que se producen cambios en la pedagogía del entorno. Aparecen con insistencia en la etapa en que Pedro de Alcántara García dirige la citada publicación temas como: la formación de maestros en las escuelas Normales, la reforma de la Inspección, la educación patriótica, el ideal regeneracionista, crónicas de la educación en otros países, la educación de anormales y degenerados, el higienismo, noticias y análisis sobre los congresos pedagógicos internacionales y nacionales, la pedagogía de Fröbel y también de Pestalozzi, los trabajos manuales en la escuela, y algunos muy concretos como la actividad escolar en la fiesta del árbol. De forma llamativa también el feminismo y la coeducación⁵⁸. Ese catálogo de “asuntos clave” ocupa, en conjunto, un lugar relevante en los primeros tiempos de la revista. A pesar de la heterogeneidad, del “desorden” temático, subyace en todos los contenidos la inquietud de la renovación. En ella, en el pensamiento froebeliano de P. de A. García, se encuentran los viejos principios de la pedagogía del entorno⁵⁹. En concreto ésta se manifiesta en dos temas frecuentes: las lecciones de cosas y el excursionismo. En *La Escuela Moderna* aparecen al menos

⁵⁷ El BILE jugó otra función difusora de la ciencia y el pensamiento en otro nivel más alejado de la orientación y las prácticas escolares. Fue fuente de inspiración teórica que, en términos generales, miraba más a niveles superiores de la enseñanza y de la cultura. La decisiva contribución de la *Revista de Pedagogía* a nuestro objeto de estudio se verá más adelante con el uso que hemos hecho de ella.

⁵⁸ Asunto que algo tiene que ver, sin duda, con un especial interés del ilustre director: Fue socio fundador 1869 de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y ocupará la cátedra de pedagogía froebeliana en la Escuela de Institutrices desde 1873. Por otra parte, llevó a las páginas de la revista los problemas más candentes en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX, donde ejerciera de eficaz secretario.

⁵⁹ No podemos detenernos como hubiésemos deseado en la figura de Pedro de Alcántara García y su importantísima labor difusora en el giro que impulsa colegiadamente la ILE y, específicamente, en lo atinente a la enseñanza geográfica a partir del entorno. Remitimos al lector al estudio que sobre ello ya hizo en su día Melcón Beltrán 1995: 154-203. Lo tenemos en alta estima, y, lo que allí aporta su autora, viene a subsanar esa limitación nuestra. Al igual que en otros lugares de la presente investigación.

veinte artículos específicamente dedicados a las lecciones de cosas con propuestas prácticas y no menos de treinta y dos cuyo objeto es el excursionismo escolar. En una alta proporción esos trabajos se concentran en los años 1891, 1893 y 1894 con la destacada participación de Pedro de Alcántara García. Como vimos en el capítulo anterior, el pedagogo granadino es un paladín de las lecciones de cosas y a ellas dedicó una de sus obras más conocidas García, 1881. No es anecdótico ni azaroso que en este libro se establezca una estrecha relación entre ellas y el excursionismo, relación que en una edición posterior aparece explícita hasta en el mismo título⁶⁰. Todas las pistas llevan a ciertas conclusiones. Coincidiendo con el debate que entre finales del siglo XIX y principios del XX se establece en torno a los límites de la escuela y el conocimiento que en ella se imparte aparecen dos tendencias reformadoras. Una es la ampliación del plan de enseñanza con asignaturas y otra es la reformulación de la intuición y las lecciones de cosas como conducto de una *pedagogía psicológica*, de forma que:

«siguiendo este nuevo aspecto de las lecciones de cosas, es dado sacar en favor de la cultura de los niños, a los que puede iniciarse con ello, de un modo tan serio y fundamental como natural y agradable y fundándose siempre en la intuición, en el estudio de materias cuyo conocimiento es siempre necesario o útil poseer. García, 1881: Cap. V, apartado IV .»

En tiempos sucesivos esta última orientación, particularmente cultivada por P. de A. García va a ser preferida por los innovadores. Pero las lecciones de cosas, materializadas en libros, no acaban en España de superar los arcaicos rasgos de una fría lectura instructiva. El empuje de la metodología activa las acaba des

⁶⁰ Hemos manejado un ejemplar de la edición de 1881 puede encontrarse digitalizada por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <<http://cervantesvirtual.com>> de la casa editora Gras y Compañía, de Madrid. Pero veintiún años más tarde el libro se vuelve a imprimir ya con el título ampliado y también el contenido : Educación intuitiva. Lecciones de cosas y excursiones escolares. Madrid, Librería de Perlado, Páez y Cía., Sucesores de Hernando, 1902. Es en realidad todo un tratado de pedagogía en el que se hace una revisión en profundidad de la teoría y práctica de la enseñanza intuitiva mediante las lecciones de cosas, el cual puede inscribirse en el universo intelectual de la ILE y claramente alejado del pensamiento montesiniano.

prestigiando; coinciden en el tiempo y, en cierta forma, confundidas, con los centros de interés de Decroly (Gómez R. de Castro, 1997), pero finalmente caen en declive. Si retomamos el hilo conductor de los artículos en *La Escuela Moderna* que guardan alguna relación con la tradición de la enseñanza del entorno, si tuándonos ya en sus últimos cuatro años de existencia 1931-1934, aunque la tendencia aparece ya en la década de los veinte, se comprueba que los artículos sobre lecciones de cosas han desaparecido totalmente para dejar paso a los métodos basados en las pedagogías psicológicas, propagados por autores de la Escuela Nueva⁶¹.

Las páginas de *La Escuela Moderna*, como hemos querido expresar en este apretado apunte, son testigos de un periodo en el que las bases y, sobre todo, la justificación política y pedagógica del modo de educación tradicional elitista se conmueve, sin que llegue ni mucho menos a perecer. En este contexto de crisis comienzan los intentos de llevar a la escuela la tradición discursiva de la pedagogía del entorno. De estos ensayos que trataron a llevar a las aulas procedimientos que se derivaban de los discursos de la didáctica del entorno entre 1900 y 1960 con una guerra civil por medio nos ocuparemos con detalle en el siguiente apartado. Dada su extensión, hemos optado por subdividirlo siguiendo una trama en la que trataremos de entreverar, en el marco de las categorías analíticas de las que nos venimos sirviendo, el estudio de algunos textos, prácticas y contextos sociales y corporativos que jalonaron la creciente visibilidad y madurez de la

⁶¹ En esos cuatro últimos años de *La Escuela Moderna* aparecen: dos conferencias de A. Ferrière sobre la nueva educación y las instituciones ginebrinas; un artículo de M. Butts sobre *Los centros de interés, los proyectos y la simplificación del empleo del tiempo*, es decir, la otra línea argumental eminentemente funcional y práctica que complementa la de carácter psicológico para justificar los enfoques globalizadores; otro de E. Claparède en el que aborda uno de sus temas preferidos, *Vida o preparación para la vida?*; el director de la revista, Gerardo Rodríguez que insiste en las Escuelas nuevas y sus pedagogos; Bernardina Dabat, escribe sobre las aplicaciones prácticas del método Decroly; Bereta Vidal, que trata sobre el Folklore en la escuela; P. Bovet, sobre Ovidio Decroly; José Mallart sobre el Instituto Psicotécnico de Madrid; un artículo de León Jeunehomme con el explícito título de *La escuela y su adaptación al medio* y otro de Agustín Nieto que vuelve sobre los centros de interés decrolyanos. Véase Montes Moreno 2003.

pedagogía del entorno, y que después, habría de conocer su bautismo institucional, como materia escolar específica, en el modo de educación tecnocrático de masas.

3.3. La didáctica del medio en la transición larga entre los modos de educación (1900 – 1960)

Sólo es posible hablar de extensión y aplicación de ideas pedagógicas cuando hay una red escolar medianamente consistente, cuando a su cargo están maestros cuyo oficio esté respaldado por saberes adquiridos empíricamente, pero susceptibles de ser injertados con inquietudes pedagógicas que se sostienen con un mínimo respaldo doctrinal. Y, lógicamente, esas condiciones tampoco son pensables hasta que el Estado no se ocupa de arbitrar los dispositivos más elementales: un gremio profesional específico directamente a su sueldo y servicio, formado en Escuelas Normales; reglamentaciones curriculares y organizativas de las escuelas; eficaz sistema de inspección, etc.. En fin, intervención decidida en el control y fomento de la escuela. Algo elemental, sobradamente sabido por la burguesía liberal del siglo XIX, aunque durante ese siglo no se pusiera especial interés en la empresa de estatalización de la escuela primaria, dejando a ésta y a sus maestros al albur de las autoridades locales, a los apaños artesanales de aquellos que, con precaria o ninguna formación, componían, en míseras condiciones, su práctica magisterial⁶². Pero el conjunto de esas condiciones *necesarias* para pensar en la realización y generalización de propuestas pedagógicas se fueron desarrollando muy lentamente, a lo largo de la mayor parte del siglo XX. Y aún así, las disposiciones reglamentarias y las decisiones del poder ejecutivo no son suficientes. Ni tampoco basta con la voluntad reformista; no ya de personalidades aisladas como fue en el siglo XIX sino la voluntad organizada, societaria, que llega a contar con importantes resortes de poder e influencia, como fue la Escuela Nueva y las múltiples instituciones y plataformas oficiales o privadas en las que el reformismo pedagógico se apoyó durante el primer tercio del siglo XX. De

⁶² Las reformas necesarias para crear una escuela nacional pública requieren sustancia los recursos económicos. Otro tipo de gasto público en el que los gastos en educación superen a los de ejército o justicia. Pero eso no ocurre hasta los años treinta del siglo XX, se retrocede en el primer franquismo y, luego, a partir de mediados de la década de los sesenta los recursos se desplazan claramente hacia los servicios típicos del Estado de bienestar Cuesta, 2005: 148, 214 .

ahí que la enseñanza del entorno que aquellos “adelantados a su época” habían perfilado con total definición en el plano teórico no pasase del nivel tentativo. Desde la ILE esa enseñanza se concibe como una ampliación del elemental programa de leer, escribir y contar que integra conocimientos de ciencias naturales, geografía, historia, tecnología, educación ciudadana el modelo didáctico no es, para lo que ahora decimos, cuestión relevante, sin una inmediata utilidad para el trabajo. Una suerte de conocimiento pedagogizado, entendido como antesala de las ciencias que habrían de adquirirse en estudios posteriores. Las enseñanzas se desprenderán con el tiempo de su carácter finalista para convertirse en el mínimo *general y básico* como “garantía” de una igualdad de oportunidades en el primer tramo de la carrera para el éxito social. Ese proyecto requiere escolarizar a todos y por más tiempo. Habría de darse una escolarización universal *de facto*, en condiciones mayoritariamente homogéneas, sustancialmente ampliada la edad escolar, para posibilitar la normalización del código pedagógico del entorno. Pero ese nuevo modelo de escolarización masivo y unificado exigía, claro está, superar en todos los órdenes la dualidad clasista del sistema de enseñanza. Era un asunto económico, político y social de gran envergadura cuya consecución requirió en España un periodo de tiempo bastante largo, de 1900 a 1960 transición larga entre los modos de educación para resolverse.

En el año 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. No es sólo esa circunstancia, junto a la mnemotécnica y oportuna fecha que indica el cambio de siglo, lo que nos impele, siguiendo otros relatos históricos, a usar el emblemático año como mojón de referencia. Al proceder así no hacemos otra cosa que sopesar debidamente un conocido conjunto de hechos importantes en la historia de la educación que rodean el tránsito intersecular. Siendo ministro Álvaro Figueroa Conde de Romanones un Real Decreto de 26 de Octubre de 1901 establece tres importantes medidas: ampliación del plan de estudios de la enseñanza primaria estableciendo doce asignaturas⁶³, extensión de la edad esco

⁶³ Las materias de estudio o asignaturas de dicho Plan eran: Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada; Lengua Castellana; Lectura, Escritura, Gramática; Aritmética;

lar obligatoria de 6 a 12 años antes establecida desde los 6 a los 9⁶⁴ y compromiso del Estado de atender al pago de los sueldos del magisterio. Posiblemente esta última medida fuera la de mayor y más visible repercusión en el momento y también a largo plazo. Con el nuevo siglo se pone en marcha la construcción de la primera escuela graduada en Cartagena por iniciativa de su Ayuntamiento, evento muy celebrado en su momento y que simbólicamente puede señalarse como el principio de un proceso de graduación de las escuelas muy lento y discutido pero sin vuelta atrás⁶⁵. Una serie de reformas, en suma, que continuarán en las décadas posteriores y cuyo impulso inicial mucho tiene que ver, como tantas veces se ha dicho, con la conciencia de crisis y el clamor regeneracionista y con el ideario que desde tiempo atrás viniera propagando la ILE. Entre otras iniciativas, dos afectan a nuestro estudio: la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) por Real Decreto de 11 de enero de 1907 y la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio EESM en 1909. Destinadas, respectivamente, a importar los gérmenes de la ciencia con una atención destacada a la ciencia pedagógica y a preparar debidamente la elite encargada de formar orientar controlar al magisterio nacional. Es evidente que

Nociones de Geometría; Geografía e Historia; Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales; Nociones de Higiene y de Fisiología Humana; Rudimentos de Derecho; Trabajos Manuales; Dibujo; Canto; Ejercicios Corporales.

⁶⁴ Curiosamente en una norma un tanto ajena al problema de la edad escolar como fue el Estatuto del Magisterio de 18 de Mayo de 1923, la edad escolar obligatoria llega a ampliarse hasta los 14 años. Lo cual, en absoluto fue respaldado por el cumplimiento real.

⁶⁵ Se establece entre las escuelas públicas el modelo graduado o de escuela colegio por Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, obra de Rufino Blanco, pensando en las escuelas anejas a las Normales. Posteriores normas amplían la idea a todos los casos donde las circunstancias lo aconsejen y permitan. Las primeras se hacen en Cartagena, Bilbao, Madrid, Barcelona y Valencia, porque sus Ayuntamientos contribuyeron económicamente. El proyecto era costoso y por tanto fue muy lento. Puede verse Viñao 1990, la obra mejor documentada y construida que conocemos sobre el tema. Por otra parte, con la intención de contextualizar en Europa la graduación escolar en España, la profesora del Pozo Andrés 2005a ha realizado un notable estudio comparativo donde aparecen pistas sobre la influencia externa de diversas experiencias y modelos de organización escolar. El retraso español en este aspecto es muy llamativo.

al llegar el siglo XX hay cambios que permiten hablar del inicio de una transición larga entre el modo de educación tradicional elitista y el tecnocrático de masas⁶⁶. En este contexto tiene lugar una reelaboración discursiva del código pedagógico del entorno de la cual resulta el molde con el que, sustancialmente, se ha operado hasta el presente.

El conjunto de medidas constituye una compleja operación ideológicamente sostenida por las promesas que emanan del campo semántico cultivado por sus promotores: ciencia, progreso, secularización de la cultura y la enseñanza, modernidad pedagógica. Ponen en cuestión el pasado y el presente de la enseñanza y, por lo que aquí más nos atañe, también al conocimiento escolar; viéndose, como primer remedio, su elevación mediante la emulación de la *integral* enseñanza enciclopédica de muchas materias que se daba en los institutos de segunda enseñanza⁶⁷. Pero la crisis no es sólo por la “conciencia del desastre” que mira con especial atención al sistema de enseñanza. El periodo coincide con el despegue de un nuevo capitalismo industrial y financiero y de unas tímidas iniciativas de política social, así como con el refuerzo del poder centralista del Estado y sus mecanismos de control. En ese contexto, el proyecto modernizador de la educación es cosa de las clases medias cultivadas, los intelectuales de la pequeña burguesía. Y a él se agarran para hacerse un hueco en el poder, en la gestión de los designios

⁶⁶ La sarta de medidas puestas en funcionamiento en el primer tercio del siglo XX para mejorar la escuela fue más extensa aún de lo que aquí señalamos. Una rápida panorámica desde afinados y actuales criterios puede verse en Viñao (2007). Pero ello no tiene por qué interpretarse como una acción programada y coherente de lo poderes públicos, ni como el resultado de un movimiento reformista compacto y realmente hegemónico. Se producen las reformas de esa época, con la presencia de muy variadas posiciones ideológicas, distintos diagnósticos y soluciones y no pocas confrontaciones. A nuestro juicio, esa polifónica emisión de criterios, alegatos de intereses variados se produce en torno a las expectativas de una escuela *nacional* (el adjetivo se le impone oficialmente en 1910) con pretensiones de acoger masivamente a la infancia.

⁶⁷ Recordemos lo que decía Cossío en el Congreso de 1882. Los mismos grupos de la tradición liberal que pujaron por un currículo de tantas asignaturas para la enseñanza primaria con una estructura claramente de compartimentos estancos, son los que luego tienden a agrupar, concentrar e incluso diluir las asignaturas en proyectos más globales.

de la patria. Progresivamente, como ya dejamos expuesto, estos sectores (la ILE es su expresión más genuina e influyente) fueron conquistando para su magna empresa escolarizadora el favor y apoyo de las organizaciones proletarias con el consiguiente abandono de éstas de su propio proyecto educativo de clase, al margen del Estado y de la escuela del capitalismo⁶⁸.

El gobierno y regulación de la vida escolar se reviste con la racionalidad científica, buscándose nuevos tratamientos pedagógicos, penales y laborales para la infancia (Cuesta, 2005). Tratamientos disciplinarios más sutiles, correctores de las desviaciones de lo *normal* y la norma, con tecnologías de la orientación profesional, pruebas clasificatorias y burocráticas que lentamente van separando al niño del trabajo, la pena y el castigo, para guiar su desarrollo en la escuela con la interiorización del esfuerzo para el triunfo en una socialización con “igualdad de oportunidades”. A diferencia de las *infancias* definidas en el primer capitalismo, profundamente vinculadas a una clase y condición, con esta nueva etapa del desarrollo social y económico empieza a entenderse el niño como una identidad abstracta y única, regida por el desarrollo psicobiológico general (Claparède, Decroly, ... según innatos intereses, necesidades y capacidades).

Los cambios a los que nos estamos refiriendo, lentos pero perfectamente apuntados desde el principio, conllevan un renovado ideal de formación para un sujeto paulatinamente diferenciado: el niño, que se convierte en centro del pensamiento y la acción educativa, así como un replanteamiento acerca del qué y cómo enseñar. Esa es la revolución pedagógica de alcance mundial que, en España, hizo brillar al primer tercio del siglo XX como la edad dorada de su pedagogía. Sin embargo, si las consideraciones paidocéntricas y la renovación metodológica son aceptadas de forma prácticamente unánime, en lo atinente al problema de unificación del conocimiento en una misma enseñanza troncal, para todas las clases sociales, igual para el medio rural y el medio urbano, en la superación del entorno como medio de enraizamiento de la identidad popu

⁶⁸ Como es sabido, la institución “Escuela Nueva”, creada por Manuel Nuñez de Arenas en 1910, fue el lugar de encuentro del socialismo con los profesores e intelectuales de la ILE.

lar para colocarlo como recurso de un aprendizaje propedéutico, las diferencias fueron notables y traducen una tensión ideológica que nunca se superó hasta la educación de masas. Nos ocuparemos ahora de esos acuerdos pedagógicos y diferencias ideológicas que tejen un telón de fondo sobre el que se representa la crisis de legitimidad del modo de educación tradicional.

3.3.1. Acuerdos pedagógicos y antagonismos ideológicos

A finales del siglo XIX y principios de XX, la intuición, la enseñanza de cosas inmediatas y sensibles, el uso del entorno en la enseñanza geográfica, el excursionismo, los museos escolares, la enseñanza activa y los principios inductivos que recomiendan iniciar la enseñanza por el medio circundante para extenderse progresivamente a zonas más lejanas y a conceptos más abstractos estaba perfectamente estructurado como cuerpo de doctrina que gozaba de un importante respaldo en España. Digamos que la tradición discursiva del código pedagógico del entorno se había consolidado en un *régimen de verdad* y que sin embargo, también en la crisis del modo de educación tradicional, no tardó en discurrir por carriles irreconciliables ya perfectamente visibles desde el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, dos movimientos antagónicos: la ofensiva del liberalismo radical y la contraofensiva confesional. Si queremos ponerle nombres a sus cabezas de fila, éstos serían Francisco Giner y Andrés Manjón⁶⁹. El ten con ten mantenido durante el siglo XIX entre el Estado liberal y la Iglesia hace aguas.

⁶⁹ Desde luego Manjón no es el único, ni mucho menos intelectualmente el más destacable, del frente pedagógico católico pues otros (como Poveda, Rufino Blanco o Ruiz Amado), cada cual con diferentes armas militaban en la misma línea. Pero Manjón es el que aquí más nos interesa. Las escuelas del Ave María fundadas por él en 1888-89, fue la casa madre en el Sacromonte granadino, alcanzan una amplia difusión y, como es harto sabido, se caracterizan por exhibir desde el más ultramontano conservadurismo católico una pedagogía renovadora, con postulados similares a los que circulaban en el ámbito laico de la ILE. No albergamos dudas en cuanto a la intención beligerante del canónigo y pedagogo Manjón de batirse con las mismas armas de la modernización pedagógica frente a la creciente intervención del Estado y el frente regeneracionista del liberalismo radical.

Las dos expresiones que pugnan por el poder en el universo pedagógico (laicismo y clericalismo) se confrontan públicamente. Con la fiebre regeneracionista y más tarde con los conflictos obreros, las posiciones van radicalizándose hasta la misma guerra civil⁷⁰. Cuáles son los lugares comunes y las diferencias o rupturas? Es indispensable responder, en breve apunte, a esta pregunta con el propósito de enfocar la mirada hacia el conocimiento escolar.

Las verdades compartidas pueden resumirse en tres aspectos. Primero, la formalización de la educación negativa roussoniana mediante técnicas pedagógicas basadas en una psicología natural. Segundo, combatir la escuela cuartel o escuela represiva es decir, la reorganización del poder en la escuela. Tercero, intensificación de la obligatoriedad de la escuela como instrumento de progreso y salvación la sombra de la Ilustración es alargada.

Para la ILE y, después, la Escuela Nueva, esos elementos forman parte de una estrategia propia de las clases medias destinada a sembrar en los barbechos educativos el *gobierno de los sabios*, para «la legitimación de la desigualdad social en virtud de las aptitudes certificadas por la escuela» (Lerena, 1983: 369)⁷¹. Adviértase

⁷⁰ La Iglesia en España ha mantenido permanentemente posiciones ideológicas defensoras de la educación tradicional y elitista. A medida que el liberal socialismo se hace más presente en la esfera educativa, toma iniciativas relevantes y ocupa espacios de poder, la reacción católica se hace más beligerante y explícita. Entre otros mensajes papales recordemos la condena directa de Pío XI a la pedagogía escolanovista, cuando escribe sobre *De la cristiana educación de la juventud* en la encíclica *Divini Illius Magistri*, dada en diciembre de 1929. A pesar de las apariencias, A. Manjón no es una excepción en esa batalla. Él cumple un papel en una vieja estrategia eclesial para buscar la hegemonía en la diversidad de los creyentes y que consiste en atacar por distintos frentes ante la amenaza de las ciencias positivas: con el *Índice* y la condena, por un lado, e introduciéndose en el terreno del enemigo, por otro. Es el papel, por ejemplo, de P. Teilhard de Chardin en las teorizaciones evolucionistas, aunque por ello su obra fuese censurada por el Santo Oficio. Sólo a la altura de los años sesenta del siglo XX, cuando el modo de educación tradicional pierde sentido y es insostenible, la reflexión pedagógica de la Iglesia se adapta al signo de los tiempos; de ello se ocupa, por ejemplo Titone 1966, fundiendo orgánicamente revisión histórica y didáctica.

⁷¹ Para el planteamiento de la cuestión véase Lerena 1983: 374-376, 367 y ss. En realidad ¿qué otro camino le quedaba a la pequeña burguesía intelectual en los intersticios del tejido social, entre la oligarquía y la clase obrera? «... los miembros de la *intelligentsia* obtienen del sistema escolar sus más esenciales atributos: sin contar con la escuela no podrían conjugar

que tal legitimación tendría los pies de barro si la nueva pedagogía, la nueva escuela no se postulara igual para todos, si no fuera la *escuela unificada*. Idea, que aunque fuese Luzuriaga quién la formaliza a partir de la literatura pedagógica alemana, ya era, como hemos visto, patrimonio de la ILE y que contribuye a ver en Giner un *faro de la izquierda*, como se le llama en alguno de los muchos artículos hagiográficos publicados en el BILE.

En Andrés Manjón y la contraofensiva conservadora están presentes los mismos elementos que hemos señalado como régimen de verdad en el molde de la asistencia caritativa a los más pobres y marginados los gitanos, en principio... , la regeneración moral y patriótica y la psicología natural Manjón, 1897 .

Al margen de la cuestión del laicismo / confesionalidad y de la libertad de enseñanza, los seguidores de la ILE y los de A. Manjón se mueven en el mismo suelo pedagógico, en similar crítica a la enseñanza tradicional, a la escuela memorista, libresca, pasiva. Pero hay una sustancial diferencia. Mientras los primeros entienden que la nueva pedagogía y la escuela renovada han de fundamentar el principio del saber sabio y superior, han de beneficiar la formación del *hombre*, en una progresión *abierta* a la selección de los talentos naturales, para los segundos es una pedagogía sencilla, no académica; el aliciente de una escuela popular, de pobres:

«Pensé que para gentes que vivían en la calle, en el camino o en el campo, en plena libertad casi selvática, convenía darles por escuela el campo; pero un campo expansivo, alegre, risueño, donde se hallarán mucho mejor que en sus casas y cuevas.»

A. Manjón: Escuelas campestres. Citado por J. M. Pillezo: *Educación y familia en A. Manjón. Estudio histórico crítico*, Pas Verlag, Zürich, 1969, p. 291 ⁷².

el verbo *ser*, porque realmente no existen, no son nada fuera del campo de la organización de la cultura» *Op. cit.*, 369 . No *seríamos* nada, añade el que aquí esto suscribe.

⁷² Jose Manuel Pillezo ha tratado en varias publicaciones la obra del Padre A. Manjón. Es de interés el *Diario* del clérigo con introducción y estudio crítico de Pillezo y prólogo de Luis Sánchez Agesta, publicado por Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2003.

Para la ILE la didáctica del entorno es un campo de recursos para la comprensión racional de la naturaleza y para Manjón un contexto no represivo ambiente sano, bello, alegre, lúdico, de moralización y catequesis, con parcelas para educar las inclinaciones de los niños a jardineros y agricultores. Para la ILE el *buen sal vaje* es el hombre / niño rural en general que requiere de la civilizatoria influencia de la ciencia y el progreso y para A. Manjón es el niño pobre también la mujer, objeto de educación obra predilecta de Dios, en una escuela cuya disciplina no sea cuartel ni presidio, sino la del convento: seriedad y alegría, actividad y orden, hábito por convicción. Todo eso que luego se llamaría la *escuela abierta*.

En el cambio de siglo, la didáctica del entorno se había convertido en un lugar común, en doctrina de manual; y como tal puede verse expuesta, de forma canónica, en Ballesteros y Márquez 1909, extensa obra del regente de las escuelas graduadas anejas a la Normal de Málaga, Francisco Ballesteros y Márquez⁷³. Sin ser un pedagogo que haya alcanzado especial renombre, es representativo de un pensamiento pedagógico que habiendo sido influenciado por ciertas propuestas institucionistas, mantiene los más fuertes hilos conectivos con la educación tradicional y, por ello, su manual de Pedagogía merece unos breves comentarios. En la parte del libro que el autor llama Didáctica y en la parte correspondiente a la *metodología especial* de la geografía se encuentra todo lo referido a la enseñanza del entorno. En su plan de enseñanza de la geografía págs. 434-438 se ha depositado toda la tradición discursiva construida a partir del aprovechamiento del medio, como puede observarse en esta plástica descripción:

«Cuando el niño viene á la Escuela, ya conoce y distingue su casa, su calle, de las demás casas y calles de la población donde vive; tiene nociones relativas á distintas familias del pueblo, que diferencia por su posición, por su manera de vivir, por su educación; sabe algo respecto á industrias, á comercio, á agricultura; ha visto ú oído hablar de otros hombres y de otros pueblos de condiciones diversas, que él se imagina á distancias lejanas; ha tenido que fijar su atención en la bóveda celeste de donde viene el día y la noche, y los variadísimos fenómenos atmosféricos que interrumpen la

⁷³ Hemos manejado la sexta edición de 1909, la primera fue publicada en 1899 o en 1900.

calma y serenidad del espacio... A ampliar, definir é ilustrar estas pobres é indecisas ideas, debe dirigirse la enseñanza de la Geografía dando á conocer cómo se mueve la máquina del Universo, lo que es dentro de ella el astro en que habitamos, su origen, estructura y elementos que lo componen, los seres que lo pueblan, todo lo que los hombres han creado con su trabajo incesante para hacer más cómoda y habitable su natural vivienda, precisando el concepto de lo que representa dentro de la provincia el pueblo donde vive, y, localizando la provincia dentro del Estado, el Estado dentro del Continente y éste entre las demás tierras y aguas que forman el Planeta ... » Ballesteros y Márquez, 1909: 434 .

Ballesteros y Márquez recoge, desde luego, los viejos principios de la inducción y del método intuitivo: de lo concreto a lo abstracto, de lo indefinido a lo definido, de lo práctico a lo teórico, del todo a las partes, del borrón al detalle, de lo conocido a lo desconocido, de los efectos a las causas, de los hechos a las leyes, etc., pp. 318 319 . Y, además, la pertinencia de los planes cíclicos en consonancia con los procedimientos intuitivos, recomendaciones sobre el buen uso de las lecciones de cosas pp. 347 348 , el valor de los paseos instructivos y excursiones entre cuyas finalidades estaría recoger objetos destinados a enriquecer el museo escolar⁷⁴ mejor paseos o pequeñas excursiones ya que las largas cuestan demasiado dinero :

«Las formas apropiadas á los procedimientos intuitivos son: la *técnica escolar*, llamada también *método activo*, el *museo escolar*, el *material instructivo*, las *lecciones de cosas* y las *excursiones*, mediante las cuales la enseñanza se identifica por completo con la personalidad íntegra del que aprende, hablando á sus sentidos y á su alma» pág. 342

⁷⁴ Sin olvidar, siguiendo las ideas del higienismo, el valor de los paseos escolares como tonificante de las energías psicológicas y fisiológicas, para lo cual el regente de la Normal de Málaga aporta explicaciones a favor y en contra, que, en su momento, no eran especialmente peregrinas. No es el primero que percibe el inconveniente de los paseos en la distracción que provocan con el consiguiente perjuicio a la atención «Pero, por otra parte, ... la recordación mental resulta favorecida, cuando la circulación de la sangre se activa, es dado admitir al mismo tiempo, que, si el entendimiento se priva, mediante las excitaciones que la excursión provoca, del sosiego tanto interno como externo, que, para atender y comprender, necesita, el cerebro, en cambio, logra un exceso de riego sanguíneo, muy favorable para el fenómeno psíquico de la reviviscencia. Por eso pueden tener razón y, los experimentos pedagógicos habrán de acreditarlo, los que toman las excursiones escolares meramente como medio de comprobar y de recordar lo que en la Escuela se aprendió». p. 351

La contradicción del autor, y de otros situados en la misma plataforma de pensamiento, es que hablan de una proyección o camino progresivo de lo concreto a lo abstracto, aunque bajo el techo de su proyecto escolarizador no pueda tener cabida el reino de las ideas abstractas, de las ciencias que, como él mismo dice, serían «un cuerpo de doctrina con la unidad e integridad técnica y didáctica que a cada [ciencia] corresponda» (págs. 380-381). A ese respecto es taxativo: «Escribe nuestro venerado Montesino: *Que la permanencia de los niños en la Escuela no sea jamás excesivamente prolongada...*» p. 304. Pero la contradicción se deshace fácilmente. Debiendo ser la primera enseñanza enciclopédica, habría de comprender *rudimentarios conocimientos relacionados con todas las ciencias* pero sin ser las mismas ciencias, dado el carácter limitado de la escuela págs. 380-381. Un conocimiento intuitivo (el de la escuela) no es un conocimiento científico. La intuición quedaba así reducida al conocimiento que no necesitaba servirse de la lógica y de la reflexión consciente. Nada hay, por tanto, de contradictorio en el autor al hacer coincidir en su razonamiento el conocimiento intuitivo y el enciclopédico. Efectivamente, en las enciclopedias y en otros textos escolares de uso común en las escuelas hasta los años sesenta del siglo XX la *intuición* quedó confundida con *rudimentos*, con librescas nociones empaquetadas en los moldes de las materias del mosaico disciplinar. Los autores de estos libros no dudaban en presentar sus obras como *intuitivas* para referirse, a un tratamiento sencillo, simple, elemental, con referencias icónicas o textuales a elementos vulgares y cotidianos. Obturada la expectativa de prolongación de la escuela primaria en otros estudios superiores esas enciclopedias “intuitivas” trazaban los límites de un rudimentario menú que contenía “de todo un poco”, y que habría de servir para toda la vida. He ahí la primera ruptura con la idea de conocimiento escolar propuesta por Cossío y posteriores defensores de una escolarización prolongada y unificada.

En el mismo orden discursivo, Ballesteros y Márquez deja ver otra conexión fuerte con la educación tradicional tratando de la enseñanza de las Ciencias Naturales: «... debe, pues, tomar tres direcciones distintas en su aplicación a la cultura general: Ciencias naturales con aplicación a la Higiene; Ciencias natura

les con aplicación á la Industria y al Comercio, y Ciencias naturales con aplicación á la Agricultura.» p. 414 . Efectúa así una segunda ruptura o, si se quiere, un matiz de la anterior pues, la *cultura general*, no ha de ser otra que la aplicada y útil, la necesaria para el buen empleo de las fuerzas del trabajo.

Pero llama la atención que en el lenguaje del reformismo roussoniano, pe talozziano y froebeliano que empapa a unos y a otros tras la crisis del modo de educación tradicional, desaparecen palabras y conceptos que antes estaban más presentes: poder, clase social, ideología. Desaparece bajo una capa de lemas como educación integral, armónica, educación para la vida, etc.⁷⁵.

A nuestro juicio es más adelante, con la incorporación de pedagogos socialistas en puestos de la administración educativa cuando se empieza, con más claridad, a poner el dedo en la llaga de los problemas irresueltos. Por ejemplo, Fernando Sáinz Ruiz en un librito de sensatas reflexiones sobre el conocimiento escolar, escrito ya cuando a la pedagogía del entorno se ha incorporado la crítica a todo enciclopedismo, apuesta por la globalización de las enseñanzas y se habla de la construcción de los aprendizajes por los alumnos mediante el ejercicio intelectual en términos muy actuales, por cierto . De todo ello trata Sáinz Ruiz 1924 . Y dice el que por entonces era Inspector en Granada⁷⁶:

«Si la instrucción no se toma como sistema de disciplina del espíritu, sino como mero instrumento de aplicación a los usos de la vida, surge en seguida la consideración de la relativa importancia y preferencia en las materias, en vista de la clase social a que pertenece el alumno, del pueblo en que vive, del género de ocupación que le aguarda.

Hagamos un programa mínimo y tratemos por igual, siquiera en la escuela, a todos los alumnos, no juzgando a priori la vida futura del niño, que no puede saber nadie. Y, sobre todo, no neguemos a nadie el placer de una cultura, por elemental que sea.» Sainz Ruiz, 1924: 10

⁷⁵ Lerena 1983: 368 lo analiza con precisión. En los mismos tiempos Ferrer i Guardia no dice educación de clases sino *integral* y *científica*. Y de hecho las escuelas racionalistas de Ferrer eran interclasistas.

⁷⁶ F. Sáinz fue perseguido en la dictadura de Primo de Rivera por su defensa del laicismo. En la República, siendo Inspector General de Primera Enseñanza, como socialista próximo al Partido Comunista, colaboró en el plan del ministro Hernández, al que luego aludiremos. Esta trayectoria no es mera coincidencia con el texto citado.

Pero ¿cuál es el contenido de ese programa de enseñanza común, igualador, adecuado para todos los grupos sociales? Como bien sabemos en el presente, éste es otro asunto no resuelto. De hecho, cuando el sistema escolar cree haberse reformado y superado deficiencias fundamentales o problemas de gran calado aparecen otros nuevos, derivados, precisamente, de las soluciones reformistas. Lo iremos viendo.

En el pórtico de factores y síntomas que nos permiten hablar de un despliegue discursivo en la larga transición del siglo XX entre dos modos de educación se presenta, en primer plano, la invención de una *infancia unificada* que ocupará el epicentro de la enseñanza, en estrecha relación con cualidades psicológicas naturales: vuelta a Rousseau; una infancia a escolarizar en una escuela renovada y excluida de responsabilidades penales y laborales; un niño abstracto y genérico, que requiere unos conocimientos distintos a los de la escuela tradicional. De todo ello es preciso que nos ocupemos a continuación, sin demasiados pormenores ya que las correspondientes ideas fuerza salpican el conjunto de nuestro trabajo.

3.3.2. Paidocentrismo, sueño de unificación de la infancia, de la escuela y del conocimiento escolar

Los estudios del niño que se inician en los EE. UU. a finales del siglo XIX y dieron lugar a la *paidología* y a la *paidotecnia* como ciencias preñadas de un fuerte positivismo, a un saber del que se esperaba un revolucionario fundamento para el cuidado y educación de la infancia y, en última instancia, un progreso social hasta entonces desconocido, resultaron de muy escaso interés para los maestros y para resolver problemas prácticos de la escuela Depaepe, 2006: 88-92⁷⁷. Tras el desencanto de muchos por la inutilidad y el desperdicio de energías y dinero

⁷⁷ Ni que decir tiene que el fervor por hacer de esos conocimientos y de la pedagogía una ciencia exacta tuvo inmediatas reacciones y críticas tan ácidas y agudas como la de Unamuno, en su *Amor y Pedagogía* (después de que el autor, al finalizar el siglo XIX, se revolviera contra su anterior simpatía hacia el krauspositivismo).

en los experimentos paidológicos, se llegó a un ajuste de cuentas y se acometieron empresas menos pretenciosas y más prácticas, que, en conjunto, constituirían lo que se conoció como pedagogía experimental y psicología experimental. Médicos, psicólogos, metodólogos, orientadores de aptitudes profesionales y pedagogos se aprestaron a participar en ello. Claparède, al igual que otros muchos, creyó estar ante una revolución copernicana consistente en el descubrimiento de la naturaleza psicológica del niño como centro alrededor del cual habría de gravitar el programa y todas las demás disposiciones educativas Claparède, 1965: 19-20. O, si se quiere, el simple aserto de que hay que conocer al niño para poder educarlo⁷⁸. Esto, que hoy parece una obviedad, no lo había sido hasta entonces e implicaba una nueva percepción de la infancia de enormes consecuencias hasta el presente. La infancia para nuestros pedagogos del siglo XIX era una cosa difusa, sin sujetos individuales sujetos psicológicos cuya caprichosa naturaleza

⁷⁸ *Conocer* al niño significaba un conocimiento positivo, mediante observación metódica y experimental en el laboratorio. No en vano se partía del estudio de formas simples de la infancia como eran los anormales Decroly, Montessori,... ; prácticas que no hacían otra cosa que llevar al terreno pedagógico otras de la antropología criminal de Cesare Lombroso o estudios en cuarteles, hospitales o establecimientos penitenciarios destinados a «la cura de almas» (Decroly, 1993: 31-33). A finales del siglo XIX y principios del XX tiene lugar una amplia operación de normalización de la infancia en el espacio escolar en virtud de la cual la medicina y la pedagogía se dan metodológicamente la mano para ofrecer una solución definitiva al *control social* mediante procesos de subjetivación fundados en la ciencia positiva. Existe una amplísima bibliografía relacionada con el tema de la que no viene al caso dar cuenta aquí. Pero en el proyecto al que pertenece nuestra investigación, cuya más reciente comparecencia pública puede verse en Cuesta *et al.* 2007, nos ocupamos y seguimos de cerca las nuevas aportaciones que en tan sugerente campo de estudio se producen. Esperamos con impaciencia la publicación de un trabajo de Rafael Huertas: *Los laboratorios de la norma. Medicina y regulación social en el Estado liberal*, cuyo manuscrito definitivo hemos leído con gran interés. El documentado análisis que allí se hace sobre la escuela como espacio de observación científica de la infancia normal y anormal, entre otros asuntos, es concordante con lo que desde la perspectiva del conocimiento escolar aquí exponemos. Con otro tipo de enfoques y en cuanto a la construcción de la Psicopedagogía en España, Cerezo 2001 ha confeccionado una visión histórica bien documentada. Así mismo Benavent Oltra (1996-2000) ofrece al final de cada capítulo textos de autores, memorias de instituciones, y, en general, constituye una obra de referencia inevitable para el estudio de la orientación psicopedagógica.

primigenia se expresaba por medio de irracionales conductas e instintos que podían ser moldeados, corregidos, estirpados o potenciados según conviniese a los fines de la educación⁷⁹. La única distinción entre la infancia era la de su condición social, determinante para elegir la educación, física, moral e intelectual que habría de modelarla de acuerdo a dicha condición.

Sin embargo, la psicopedagogía emergente en EEUU y en Europa y que sirvió como legitimación básica a los planteamientos de la Escuela Nueva⁸⁰, sienta las bases de una profunda revisión del niño-alumno, de los métodos de enseñanza y del mismo conocimiento escolar que hemos de exponer brevemente.

En primer lugar se construye lo que hemos llamado una *infancia unificada*, independientemente de su origen social, pero con marcadas diferencias individuales de las que se ocupan las técnicas de medición comparativa. Los tests de los doctores Binet y Simon en Francia fueron las aportaciones más populares. Con la cuantificación de las facultades individuales se creó el sujeto normal y el anormal por encima y por debajo de la norma, catalogable *con criterios científicos y objetivos*. Esta unificación se presentó como una rotunda conquista democrática y como una preocupación muy de la época: el equilibrio entre dos opuestos, individuo y sociedad. Los cambios educativos han de realizarse «conforme a las exigencias de la psicología del niño y conforme también a las exigencias sociales de nuestras democracias» Claparède, 1965: 18⁸¹. Edouard Claparède, fundador

⁷⁹ Carderera 1856a se acerca a la noción de infancia con la mirada del observador común: un adulto con juicio y no con la del analista empírico; así ve la infancia como una etapa de la vida que dura hasta los catorce o quince años, en la que un primer período en el que el niño es más fácilmente educable, y por ello, sujeto de escolarización, acumula una serie de rasgos donde caóticamente se mezclan los instintos perversos y depravados junto a inclinaciones sanas y provechosas. El niño es un ser curioso, imposible de entender racionalmente, pero flexible y fácil de enderezar para dirigirlo hacia un destino de salvación.

⁸⁰ Una visión histórica sobre la creación de la psicología educativa científica posterior a Herbart puede verse en la primera parte de Coll 1988. Es la mirada desde el mismo campo. Y para entender la percepción que desde la misma Escuela Nueva se tiene sobre lo que aquí vamos a tratar, es muy valiosa la obra divulgativa del brasileño Filho 1933.

⁸¹ Esta es la 5ª edición. Las cuatro primeras lo fueron en la colección del mismo nombre: Biblioteca del maestro, editada por la Revista de Pedagogía. Como es sabido, desde

junto a Bovet y Ferrière del Instituto J. J. Rousseau viene a decir que las mediciones de la nueva psicología experimental demuestran grandes diferencias de aptitudes personales incluso entre individuos de la misma edad y procedentes del mismo medio. A esas diferencias debe atender la escuela mediante una enseñanza individualizada sin que ello lleve al menoscabo de la enseñanza colectiva que es importante desde la perspectiva social. Se trataría, dice, «...de ajustar esta enseñanza colectiva a las distintas formas de espíritu que han de recibirla.»

Claparède, 1965: 51 . Sobre esos supuestos concibe *L'ecole sur mesure*, la famosa escuela a la medida del niño, como contrapunto de una escuela tradicional su puestamente centrada en sus intenciones instructivas sin considerar al sujeto del aprendizaje. Efectivamente, la racionalidad estadística la campana de Gauss se construye a base de mediciones individuales y las capacidades de cada uno configuran las categorías de *normalidad* y *anormalidad*. En las diferencias individuales, para Claparède, tiene un gran componente la herencia biológica y ésta es la mejor de las coartadas para que la escuela pueda contribuir al darwinismo social al que, en el fondo, sirven sus ideas; hasta el punto de señalar el gran interés que tienen los estudios de la eugenesia para la mejora de la raza... p.52 . La determinación de las aptitudes individuales se haría por tests técnica sacralizada para objetivar la valía individual y así poder conocer y actuar sobre ellos de forma individualizada. Valía también el conocimiento individual de los alumnos para que pudieran ser orientados en su vida p. 57 aunque Claparède 1965: 57 58 no cree que la escuela deba dedicarse a una enseñanza profesional:

«Al hablar de adaptación social, al desear que la escuela se preocupe de las cualidades requeridas por las carreras comerciales o industriales, lo que pido es que desarro

Argentina, Lorenzo Luzuriaga continúa la labor que tan altos frutos alcanzó en España. Él es el autor del estudio preliminar de la obra. Tal y como se especifica en la nota a pie de la página 15, en este volumen «se publican dos obras que la Revista de Pedagogía editó por separado: *La escuela y la psicología experimental* y *La Psicología y la nueva educación*. La primera traducida por María Luisa Navarro señora de Luzuriaga ; la segunda por Juan Comas. Los textos originales de Claparède de los que se hacen las traducciones pertenecen a distintas obras publicadas en los años veinte.

lle las funciones mentales en su relación con la acción, y que se inspire en la práctica de la vida para organizar un programa de desarrollo del espíritu y de las cualidades morales; en una palabra, que no acentúe más, como lo ha hecho hasta ahora, el saber libresco, sino la acción.»⁸².

De esta forma se construye la oscura argumentación que casa el principio de *la escuela para la vida* con las funciones de reproducción social y de adaptación a la distribución social del trabajo que ejerce la escuela. Los psicólogos escolanovistas se ocuparon tanto de los subnormales como de los supernormales. Claparède que era decidido partidario de una especial atención escolar a estos últimos, hace suyas unas palabras que su colega Milliod pronunció en el Congreso pedagógico de Laussanne, en 1914: «...La democracia, más que ningún otro régimen, tiene necesidad de minorías selectas. No hacemos casi nada para formar una selección *sacada del pueblo*.» p. 58.

En segundo lugar, como hiciera ya Rousseau, se dota a la *infancia unificada* de una naturaleza propia con cualidades innatas estrechamente trabadas: las *necesidades*, los *intereses* y las *capacidades* del niño. Éstas serán el epicentro de todas las reflexiones psicopedagógicas y de acordes métodos de enseñanza (junto a otros conceptos de un amplio campo semántico periférico donde se ubican la curiosidad, la atención, la espontaneidad, la motivación, la actividad, el desarrollo psíquico, la aptitud, la amenidad y, desde luego, el medio circundante). Lo que Claparède y sus seguidores llaman *educación funcional* se basa en una natural satisfacción de las necesidades que son determinantes del interés y conducen a la acción. De ahí se obtiene el genuino sentido de la actividad infantil y de la *escuela*

⁸² En España, a esa tarea tan conveniente al incremento de la producción en el capitalismo industrial se aplicaron con ahínco, entre otros, José Mallart (aventajado discípulo de Claparède), Rodolfo Tomás y Samper, Emilio Mira, Gonzalo Rodríguez Lafora y Alexandre Galí. En la II Conferencia Internacional de Psicotecnia de Barcelona 1921, presidida por Claparède y en la que participa también Decroly como miembro del comité directivo, se defiende la posición de que la orientación profesional ha de ser una actividad continuada y vinculada a la escuela y no sólo algo puntual al término de los estudios primarios. Debe retenerse el dato de que todos los especialistas citados, pioneros en España en la ortopedia social que conlleva la psicotecnia, mantenían con la ILE y con la Escuela Nueva una relación muy estrecha.

activa: «Es activa, una reacción que responde a una necesidad, que es sustentada por un deseo que tiene su punto de partida en el individuo, que actúa por un móvil interior de ser actuante» dice L. Luzuriaga en el estudio preliminar de la obra de que estamos comentando p. 13 ⁸³.

Concretamente el *interés* del niño, como ya hemos visto, se presenta por primera vez como pieza teórica fundamental, como “categoría pedagógica” en Herbart y sufre un giro definitivo para la planificación del conocimiento escolar y su metodología sobre todo a partir de la obra de Decroly⁸⁴.

Sin embargo, siendo tanto en el presente como en tiempos pretéritos el *interés* un asunto central del pensamiento pedagógico sorprende que no fuese objeto de estudios particulares, a excepción de la documentada y ya citada obra de Hernández Ruiz (1946) cuyo título es bien significativo: *Psicopedagogía del interés. Estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía contemporánea*⁸⁵. Con las aportaciones del pedagogo aragonés y las conside

⁸³ Por ello la concepción de Claparède sobre escuela activa es psicológica y pretende distanciarse de los propagandistas que la desvirtúan con una acepción de la actividad meramente motriz o manual: de efectucción, movilidad, trabajo, expresión, producción, manualismo froebeliano. Un debate recurrente que seguirá presente en las inquietudes renovadoras de la escuela prácticamente hasta nuestros días.

⁸⁴ En la literatura de los pedagogos hispanos del siglo XIX el concepto de *interés* en la infancia, en estos términos, está ausente. Incluso en las más ambiciosas obras, ese concepto del *interés* infantil, que tan central sería más adelante, ni siquiera aparece. Aunque ya formaba parte principal en el pensamiento de Herbart desde principios del siglo XIX, en el *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* de Mariano Carderera, la voz *Interés* no tiene otra acepción sino la de una viciosa inclinación a la codicia por poseer bienes materiales, a la codicia y que debe combatirse para no caer en la disipación Carderera, 1856b: 175-177. Ello no impide que se hablara, como en 1843 hace Montesino 2006: 221 de *excitar el interés*, el espíritu de curiosidad y examen como procedimiento para un agradable y eficaz aprendizaje.

⁸⁵ El pedagogo aragonés subraya dicha circunstancia: «Pocas veces se habrá visto un asunto tan fundamental y menos estudiado» *Op. cit.*, 297. Nos arriesgamos a suponer que la presencia de la idea de interés, dispersa por una interminable bibliografía pedagógica, de alguna manera naturalizó el concepto como una obviedad “eterna”, preexistente, lo cual es un fenómeno frecuente que hurta a las ideas de la atención crítica y genealógica. La lectura del libro de Santiago Hernández, además de permitirnos disfrutar de uno de los pensamientos más sólidos de la pedagogía hispana, es imprescindible para profundizar en el tema.

raciones que hicimos sobre la vuelta a Rousseau tras la reacción escolanovista contra el *instructivismo* de la pedagogía de Herbart al hilo del giro conceptual del interés, el análisis del plano discursivo no precisa mayor ampliación. Procede ahora ver cómo esa vuelta de Herbart a Rousseau, que conlleva el *interés* intrínseco en la naturaleza de un niño genérico esa vuelta al idealismo que es el reverso de la moneda positivista en la pedagogía de la Escuela Nueva, repercute en la organización del conocimiento escolar referida al entorno y en sus propuestas metodológicas.

Recordemos que al comentar el libro de lecciones de cosas de Bedel 1899 se decía que en los textos visibles (manualística escolar, programas oficiales y propuestas de los reformadores) habíamos apreciado tres formas históricas básicas de presentar el estudio de la realidad circundante: *cosas* o *el criterio intuitivo*, *temas* o *el criterio del interés infantil y disciplinas* o *el criterio del orden lógico*. Formas que no aparecen con estricto orden de una línea cronológica y que permanecen a lo largo del tiempo, aunque sea mezcladas. Sin embargo nos son útiles, como artefactos taxonómicos para clarificar la construcción del saber escolar que aquí se investiga.

Hasta la aparición de la psicología experimental, el criterio de la intuición para la enseñanza de las cosas concretas que nos rodean o de sus imágenes, con el fin de sustituir a las palabras y a las definiciones abstractas, era el dominante. El supuesto didáctico era que la percepción sensorial precede a todo conocimiento y los objetos sensibles atraen la atención⁸⁶. El paradigma intuitivo se trasladó a la escuela con las lecciones de cosas. La plasmación de éstas en libros instructivos de lectura, la ausencia de conexión entre las lecciones y su carácter utilitario, con ausencia de un orden científico, irían desgastando su prestigio⁸⁷, lo

⁸⁶ Ya se ha comentado como Pestalozzi llega a entender la atracción de las cosas cercanas en función de la misma cercanía en una especie de traducción pedagógica de las leyes de la gravitación newtonianas.

⁸⁷ Ya H. Spencer, en su influyente obra *De la educación intelectual, moral y física* 1861, siendo decidido partidario de las lecciones de cosas, criticaba agriamente el carácter libresco que éstas adquieren, ajeno a los principios de la intuición, degradadas a inertes lecturas que

cual no quiere decir que se desterraran. Por el contrario, la enseñanza intuitiva de cosas concretas tuvo una capacidad de regeneración y pervivencia tal que, al cabo del tiempo su huella ha quedado indeleble en el código pedagógico del entorno hasta nuestros días. Con el plan de Romanones de 1901 se impone oficialmente, y por largo tiempo, el formato de *disciplinas* o *el criterio del orden lógico* como reacción a la elemental y utilitarista enseñanza decimonónica, con el fin de dignificar la escuela primaria tomando como referencia la enseñanza secundaria. Y casi enseguida, aún antes de la recepción de la psicología experimental, esa enseñanza de disciplinas, tachada de enciclopedista, es puesta en cuestión al tiempo que se ofrece el formato de los programas cíclicos y concéntricos, con ejemplos muy dignos de consideración, a los que también nos hemos referido Blanco y Sánchez, 1912: III, 215 y ss. y 226-227⁸⁸. Esta última propuesta es un precedente de las hechuras globalistas, con un *punto de concentración* que es el eje del programa y con un orden graduado en la intensidad y profundidad de los contenidos de enseñanza cíclicamente repetidos. La tradición intuitiva se matiza así, en una línea muy próxima a los métodos y programas de raíz psicológica, basados en el interés, que alcanzarán fama poco después. Las propuestas de programas y orientaciones para un conocimiento escolar que ya, necesariamente, ha de incrementarse con muchas materias, está estrechamente ligada a la polémica

nada contribuyen al descubrimiento de las propiedades de las cosas por observación directa Spencer 1884: 139-148.

⁸⁸ La erudición de Rufino Blanco sobre la pedagogía del entorno en el paradigma intuicionista es notabilísima. A nosotros nos sirvió de gran ayuda, en una primera fase de esta investigación, la consulta de los 5 tomos de su monumental *Bibliografía Pedagógica de obras en castellano o traducciones a este idioma*, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid, 1807-1812. En lo atinente a nuestras pesquisas se encuentra abundante información: sobre métodos de enseñanza de la geografía, Vol. II, p. 282; sobre materias de primera enseñanza, Vol. II, p. 462; sobre la naturaleza como medio educativo, Vol. II, p. 194; sobre concentración de materias, Vol. II, pp. 145 y 610 y Vol. III, pp. 551 y 575; sobre el medio, Vol. III, p. 617; sobre geografía en la escuela primaria, Vol. I, pp. 290, 225 y 226, Vol. II, pp. 623, 263, 458 y 602, Vol. III, pp. 588 y 748, Vol. IV, pp. 371, 79, 461, 574, 637, 723, 780, 231, 861, 187 y 187; sobre Pesatalozzi en relación a Fichte, a lecciones de cosas y a leyes psicológicas, Vol. II, p. 160, Vol. III, p. 178 y Vol. III, p. 150.

de principios del siglo XX sobre la conveniencia o inconveniencia de la escuela graduada, a la racionalización de la graduación, tal y como ha demostrado con abundantes ejemplos Viñao 1990: 96-107.

Todas estas formas de presentar y organizar el contenido de las enseñanzas referidas al “mundo real” espacio físico, naturaleza, tecnología, cultura, etc. han convivido paralelamente en el tiempo en los textos visibles de las culturas escolares y se han mezclado. Se han depositado más o menos próximas al uso pedagógico del entorno y, finalmente, han constituido un ecléctico conocimiento escolar definitivamente instalado en el actual currículo de la educación primaria.

Pero ¿qué consecuencias se derivaron de la revolución anunciada por el descubrimiento científico del niño como sujeto psicológico para la nueva educación?

La psicologización del *interés*, como un interés innato en el niño y que no puede ser artificialmente inducido por el adulto), implicaba colocarlo en el centro de la escuela y del programa. La tendencia a separarse de una instrucción utilitarista y aplicable al trabajo productivo para acercarse a una pedagogía activa, de disciplina menos severa, con más espacio para la improvisación y la expresión espontánea de los alumnos, eran rasgos inherentes al respeto por el interés infantil, a su evolución y al desarrollo de la capacidad constructiva del conocimiento. Los programas quisieron hacerse como trasuntos de las tendencias naturales del niño *programas naturales* y ante ese desafío se pusieron a la obra las más célebres figuras de la nueva educación⁸⁹. Ya sabemos los resultados más notables: los *centros de interés* en un amplio sentido de la expresión o los *proyectos* divulgados por W. H. Kilpatrick o Miss Wells⁹⁰. Estos programas no tenían una duración

⁸⁹ Hernández Ruiz 1946 analiza con detenimiento y espíritu crítico las aportaciones de J. Dewey, O. Decroly, E. Claparède y W. H. Kilpatrick en relación al interés natural. Para una visión clara y de conjunto sobre las experiencias innovadoras europeas y americanas en la gran explosión de la nueva educación véase también Filho 1933.

⁹⁰ A pesar de las diferencias en las realizaciones y propuestas de organización curricular en estos programas se difundieron como pertenecientes a una revolución educativa con un denominador común: la centralidad de las necesidades e intereses individuales del niño en relación a su medio ya fuera en versión biologicista o versión social. La colección de experiencias americanas cuya paternidad teórica se atribuyó, con o sin razón, a J. Dewey el

definida y un centro de interés o proyecto podía comprender el trabajo escolar de unas lecciones, de unas semanas o de años. Y también cualquier tema podía ser adoptado como núcleo de enseñanzas asociadas. Como también hemos visto, estos programas naturales añadieron a sus rasgos la idea de *concentración* de las materias, de la asociación de ideas de diversas materias mediante otra cualidad psicológica del niño: su percepción sincrética o global de la realidad. Si a ello añadimos el predicamento que por los mismos supuestos adquirieron las *lecciones ocasionales*, es decir aquellas oportunidades de cazar al vuelo el interés *despertado* espontáneamente por unos hechos o fenómenos que se introducían en el aula sin aviso ni planificación, el asunto de las lecciones quedaba muy abierto a la inventiva de mediadores y maestros dispuestos a superar la enseñanza tradicional y libre, sobre los roussonianos fundamentos que, ahora, los estudios psicológicos les conferían el carácter de ciencia positiva.

El balance de estos proyectos, basados en el criterio psicológico arrojó en España y en tiempos de la Escuela Nueva un resultado muy claro: quedó reducido a la dimensión experimental y minoritaria. Casi todos los intentos hubieron de enfrentarse a problemas internos y a resistencias externas cuyos detalles iremos viendo y que, ahora, conviene solamente apuntar.

Los esfuerzos por *descubrir* cuáles eran los intereses naturales del niño y su evolución⁹¹ abordaban un *imposible* por la misma debilidad del supuesto de parti

plan Dalton, el sistema Winetka, etc. se divulgaron en España, especialmente a través de la *Revista de Pedagogía*, pero no llegaron a imaginarse o intentarse como factibles en nuestras escuelas en similar medida que se intentó el método Decroly. Todo lo más, como decía Sáinz Ruiz (1923: 137), refiriéndose al *Dalton Laboratory Plan*, «sería interesantísimo hacer un ensayo en nuestro país. Los maestros de los grandes grupos escolares podrían realizarlo y discutirlo» el artículo de F. Sáinz es conclusión de una primera parte publicada en el número anterior de la *Revista de Pedagogía*.

⁹¹ Los cuadros descriptivos de la evolución del interés fueron objeto de estudios específicos a cargo de Stanley Hall, Claparède y Ferrière, entre otros. Para una rápida visión de conjunto véase Hernández Ruiz 1946: 157-163. Esas primeras tentativas experimentales buscan un camino que, posteriormente, se sigue en obras de indiscutible valor intelectual como la de J. Piaget. La evolución de los intereses que también se confunde con la de capacidades, conductas o necesidades dio origen a una graduación de la enseñanza en etapas psicológicas.

da, lo cual no escapaba ya a la mirada de los críticos de los laboratorios psicopedagógicos de la época⁹².

Así mismo la “unidad psicológica” formada por los intereses, capacidades y necesidades del niño, implicaba una unidad en los programas, en las enseñanzas, en los métodos, en la formación de los maestros y las condiciones materiales y organizativas de la escuela. Todo ello se estrella frontalmente contra la realidad de una profunda dualidad que llega a obsesionar a pedagogos y maestros: la cultura urbana frente a la rural, incluyendo las escuelas insertas en estos dos medios⁹³. Son incontables los que opinan en publicaciones pedagógicas sobre el asunto A.

Una graduación de muy distinta naturaleza a la implícita en la vieja clasificación de escuelas elemental, superior y preparatoria y que sólo podía materializarse en la escuela graduada. La lógica organizativa del siglo XIX es una intendencia muy alejada aún de las previsiones comenianas; no había ni dinero ni voluntad de construir una mínima “escalera” para atender a la distinción que, al menos en la mente de los pedagogos, ya estaba presente: parvulario y escuela elemental. Desde principios del siglo XX los criterios psicológicos jugaron un papel cada vez más destacado en la graduación. La escuela primaria se ha ajustado a lo largo del tiempo a la vaga idea de una primera fase de intereses que Claparède hacía corresponder a un estado de *adquisición y experimentación*, desde el primer año de vida hasta los 12 años con sus correspondientes divisiones: intereses perceptivos, del lenguaje, generales “edad que interroga”, especiales y objetivos Filho, 1933: 73. A ese periodo infantil y escolar se han dirigido todas las propuestas didácticas del código pedagógico del entorno, como veremos con más detalle en el capítulo cuarto.

⁹² El mismo Claparède 1965: 23 nos remite a uno de esos críticos, A. Schmid quien afirma que la escuela, por ser un ente esencialmente artificial, no puede realizar la educación para la vida, y que «Los fines del educador no son sentidos por los niños como una necesidad». Claparède responde al pesimismo de Schmid atribuyéndolo a su desconocimiento de la psicología Así, con autoridad, se zanan los debates! En el extenso y agudo análisis de Hernández Ruiz 1946 pueden encontrarse múltiples críticas a la vacuidad de la literatura pedagógica «archiinfantilística» del interés, especialmente por su desconocimiento del «niño auténtico de carne y hueso» y que al no conocerlo «lo inventa y fabrica sobre este niño convencional e imaginario castillos de naipes» *Op. cit.*, 301.

⁹³ El problema de la escuela rural, como no puede ser de otra manera, aparece en partes muy distintas de esta investigación. Para nuestras explicaciones nos resulta fecunda una pista recurrente en el presente capítulo sobre las tentativas de aplicar en las aulas la pedagogía del entorno: los discursos psicopedagógicos y sus correlatos en el conocimiento escolar son productos sociohistóricos que se manifiestan frecuentemente como ideales adelantados a las condiciones escolares, económicas y sociales que permiten los cambios reales; en concreto, la identidad psicológica de la *infancia unificada*, no tuvo fácil cabida en la cultura práctica

Ballesteros, María Sánchez Arbós, F. Martí Alpera, A. Maíllo, J. A. Onieva, H. Almendros, R. Llopis, Margarita Comas, entre otros muchos. La problematización inherente a la dicotomía mundo rural/mundo urbano, debe su envergadura, claro está, a que se trataba de una cuestión social como tal cuestión la hizo resonar en la opinión pública el ingente trabajo periodístico de Luis Bello⁹⁴, un asunto central para enfrentar los retos del *progreso* y la *desafricanización* de España⁹⁵. En este caldo tan propicio a la polémica se fue perfilando una tensión dialéctica entre progreso y tradición que tendría sus repercusiones en distintas versiones del plano pedagógico. Desde la idea de Cossío de una salvación del mundo rural, llevando la refinada cultura urbana a los pueblos, hasta el rechazo a esa invasión que expresara, por ejemplo Onieva 1931, pasando por variados matices e interpretaciones⁹⁶. Vistos pedagógicamente, el medio rural y el urbano y los *intereses*

de la escuela durante muchos años y tampoco las propuestas de programas que en ella se inspiraban.

⁹⁴ Disponemos del conjunto de sus artículos en Bello 2005, una reciente edición en cuatro tomos. Su lectura nos ha aportado, entre otras cosas, ese testimonio sobre la desigualdad o distancia entre el mundo rural y el urbano.

⁹⁵ Como es bien sabido, el *progreso* se ha vinculado, tanto en el pasado como en el presente, a la educación. Y el proverbial abandono de la escuela rural se ha denunciado permanentemente como una lacra a erradicar, pero con un criterio selectivo: beneficiarse de los elementos culturales y tecnológicos de dicho progreso pero manteniendo los valores, bienes e idiosincrasia que cada interprete de la situación considera dignos de ser conservados. A nuestro juicio, la lógica del desarrollo en las sociedades capitalistas deja a esos deseos en algo muy escasamente realizable.

⁹⁶ Es importante señalar que ésta no era una preocupación especial en el siglo XIX, antes de la crisis finisecular del modo de educación tradicional elitista, y la ILE lo eleva a la categoría de gran problema y a la esfera pública. Como botón de muestra puede verse Santullano 1922, uno de los primeros artículos sobre la escuela rural que aparecen en la *Revista de Pedagogía* donde el inspector, amén de enredarse en algunas divagaciones y referencias históricas, mantiene un discurso ya muy acuñado sobre la misión redentora del maestro con vocación de aldea, preparado específicamente en las escuelas Normales para una didáctica del medio; sobre la escuela como lugar donde se ha de redimir a los rústicos de la vida miserable y ocios embrutecedores o la ausencia de ambiciones nobles, para inculcar el amor a las virtudes latentes en el horizonte campesino. «La ciudad debe una tutela respetuosa y cordial al campo y, preferentemente, a los elementos a quienes se confía la salvación de aquel», (Santullano, 1922: 366); esa es la paternal idea fuerza que circula fluidamente en los medios

de los escolares en esos medios, fueron objeto de mucha retórica, de soluciones diferentes en todos los órdenes durante largo tiempo; prácticamente hasta que la propia evolución social y tecnológica del capitalismo creara, en las dos últimas décadas del siglo XX, una uniformidad que ha hecho desaparecer las dicotomías más visibles entre el agro y la ciudad y, con ello, la eliminación del tradicional problema de la escuela rural como uno de los primeros los problemas capitales de la escuela nacional⁹⁷. Sainz-Amor (1933), como otras figuras relevantes de la pedagogía hispana, se aplicó a traducir su amplia ilustración en la corriente psicológica de la Escuela Nueva a las particularidades de la escuela rural y entre sus argumentos recurrentes en otros muchos autores de todos los colores políticos) figuraban las ventajas de aquélla para llevar a cabo un aprovechamiento del entorno natural que tan al alcance tenía esa escuela. Sin embargo, los imbuidos por la “verdad” de unos *intereses* esenciales a toda infancia no pudieron obviar las dificultades para la unificación didáctica y pedagógica de dos contextos tan distintos como el rural y el urbano. En los libros de texto se traducían los supuestos intereses de la infancia, con la forma más simple de entender dichos intereses: en los contenidos explícitos e implícitos, en las ilustraciones, en las preguntas, etc. Efectivamente, no será hasta el modo de educación tecnocrático de masas cuando los referentes rurales son definitivamente remplazados por los que corresponden a un niño genérico, finalmente identificado con la sociedad urbana que se impone sin vuelta atrás. Ese es un cambio que también ha sido constata

de la ILE y de la Escuela Nueva. Pero la cita, y el mismo artículo, nos parecen oportunos porque encierran una ambigüedad entre las dos posiciones a las que nos hemos referido: la culturización del campo mediante el *progreso* que representa la ciudad y el respeto por una cultura agraria que debe ser dignificada y modernizada (pero también mantenida) mediante la escuela.

⁹⁷ Hernández Díaz 2000 nos ofrece una visión general del recorrido de la escuela rural española en el siglo XX; una aproximación al conjunto de problemas, debates y estudios que el tema ha suscitado. En esta panorámica, también se hace ver cómo son los cambios acaecidos en torno y a partir de 1970 los que traen consigo la más significativa superación de las tradicionales miserias de la escuela rural heredadas del siglo XIX.

do por otros autores como Miguel Ángel Ortega, tal y como se ha señalado en Hernández Díaz 2000: 125 .

Si la pervivencia de “dos escuelas” rural y urbana , como hemos visto, fue un grueso obstáculo en la imposición de las pedagogías psicológicas, junto a él aparece otro: la continuidad de una arcaica división en el cuerpo del magisterio estrechamente ligada a la importancia de la localidad donde cada cual ejercía. Para evitar la huida de los mejores maestros del “destierro” y aislamiento rural y contener sus ansias de promoción a las escuelas urbanas y, mejor aún, graduadas, la elite con voz pública no dejó de aportar ideas dignificadoras y alentadoras de la sublime vocación ruralista, pero el caso es que no predicaban, precisamente, con el ejemplo⁹⁸.

Otro grave inconveniente fue el escaso acierto con el que se presentaban los programas naturales concentrados en el interés del niño y también justificados por la unitaria realidad del propio entorno; muy pronto fueron vistos como em pastes artificiales y arreciaron las críticas a lo que se llamó burlonamente *concentración por adberencia* Hernández Ruiz, 1946: 285 ⁹⁹.

⁹⁸ En confesiones autobiográficas como la de Sánchez Arbós (2006) puede apreciarse la considerable distancia que desde la cumbre pedagógica y social del magisterio se percibe a “un otro” magisterio aldeano entendiendo que, en realidad, la nueva pedagogía aún no es cosa que esté al alcance de esta subclase del escalafón Ver *Op. cit.*, 235 - 237 . La ilustre maestra os cense es un vivo ejemplo de inteligencia, elitismo, ambición y amor pedagógico, que todo eso va unido en los hijos de la pequeña burguesía que crecieron tan directamente, como María Sánchez Arbós, a los pechos de la ILE y alcanzaron notoriedad.

⁹⁹ Las críticas a las *concentraciones* ya estaban presentes cuando Herbart y Ziller hacen sus propuestas basadas en la instrucción y no en el interés innato y entonces fueron tachadas de concentraciones *quirúrgicas*, *homeopáticas*, en fin, como rígidas y artificiales; ver la voz *concentración* en Sánchez Sarto 1936: 664 y ss. . Aún colea el viejo debate entre disciplinas y organización global del conocimiento escolar. Como en otras cuestiones, el código pedagógico del entorno recogió la vía intermedia de mayor consenso prácticamente unánime y que en términos generales señala un camino ascendente desde un currículo globalizado a otro progresivamente sistematizado en disciplinas. Tan natural se ha hecho esta *verdad* que a psicólogos y pedagogos les resulta prácticamente impensable otro orden. El árbol de la ciencia que sirve de emblema al *Consejo Superior de Invesitigaciones Científicas*, como el lector habrá visto y verá en este trabajo, tiene una acogedora sombra y, ni en el pasado ni en el presente, ningún pedagogo ha de coger el hacha para talarlo desde la raíz.

Por último la misma presión social, las opiniones en el común de las gentes sobre qué y cómo la escuela debía enseñar, las demandas de padres y autoridades locales, la urgencia de elemental alfabetización en una escolarización restringida y con asistencia muy irregular de los niños, fueron obstáculos de gran importancia a la pedagogía derivada de la unificación psicológica de la infancia. Los mismos padres de clases trabajadoras no reconocían en sus hijos esa identidad psicológica y natural que los igualaba a cualquier otro¹⁰⁰.

De todas maneras, hemos de ver “el retorno a Rousseau”, como proceso de largo alcance. El *interés* decrolyano tiene para su autor justamente ese sentido de entraña a *liberar*, de presencia innata a descubrir, siendo los niños de clase media, los de «hogares normales» aquellos que ofrecen posibilidades más prometedoras en la liberación de los intereses «superiores» Decroly, 1926. La idea de los intereses del niño, como referencia imprescindible en las lecciones escolares, en las unidades didácticas y en la progresión del programa quedó, perseverante, en las crecientes pedagogías psicológicas y abrió las puertas a un argumento cada vez más reiterado: el niño se interesa igualmente por el mundo cercano que por el mundo lejano que los adelantos tecnológicos ponen a su alcance. Poco a poco en la cultura escolar se fue introduciendo una idea central: sustituir el control de una disciplina directiva y de una fuerte organización por un *orden* basado en actividades sucesivas que interesen al niño. Como no existe esa transformación limpia y mágica, los medios recontextualizadores fueron llenando los textos escola

¹⁰⁰ Para enjuiciar este aserto ha de contemplarse la radical transformación que al respecto se ha producido en la percepción social del niño en el presente. La necesidad de orientación psicológica y psicopedagógica no se limita ya a lo que aún no hace mucho se llamaba “niños difíciles”; padres y educadores acuden y reclaman al experto psicopedagogo frente a cualquier problema supuesto o real. El abanico de problemas que pueden ser objeto de terapia es tan amplio que prácticamente la totalidad de la infancia es clientela potencial del gabinete psicopedagógico. En última instancia toda la población escolarizada estaría *necesitada* de orientaciones universales como, por ejemplo, de técnicas de estudio, de estrategias para la solución de conflictos, de habilidades sociales, etc.. Prácticamente, un niño sin esas necesidades es un niño que pertenece a la marginalidad, excluido, que necesita *integración* raza gitana, inmigrantes más desfavorecidos, etc. .

res de “actividades”, se introdujeron las tareas de indagación y el descubrimiento a partir del medio circundante, los trabajos en grupo que proponía, por ejemplo, R. Cousinet; las lecturas y murales que en la escuela decimonónica buscaban “instruir deleitando” fueron buscando sucedáneos en el “aprender haciendo”. En general la psicologización de la enseñanza contribuye y no poco, como se ha dicho frecuentemente, a una cierta infantilización. Sin embargo ese proceso no es tan simple como suele presentarse. No es “un capricho” de la civilización que se haya hecho a los niños más niños ni tampoco el producto del mero discurso psicopedagógico. Responde a un complejo proceso de evolución conjunta¹⁰¹ en el que hay que incluir: la expansión y unificación de la escuela, la exclusión del niño respecto de la responsabilidad civil y penal y del trabajo productivo; y a ello se une la unificación de la infancia por una identidad psicológica con diferencias individuales; en definitiva, la simultánea unificación e individualización de los sujetos que aprenden, mediante un currículo común en la escuela unificada, pero del cual se apropian personalmente¹⁰².

Posteriores desarrollos de la psicología del aprendizaje han conducido a cierta “cura de humildad”¹⁰³ con relación a la fe ciega que en las leyes de la psicología del niño pusieron los seguidores de Claparède o Decroly. En este sentido, cabe hablar de cierto “paso cambiado” en el despliegue de las pedagogías psicológicas que implica una cierta paradoja. En los tiempos que sus creadores intelectuales depositan mayor confianza en la psicología científica aplicada a la educación,

¹⁰¹ Entendemos por *evolución conjunta* un proceso en absoluto lineal y teleológico, sino transformaciones multifactoriales, no previsibles y relacionadas entre sí.

¹⁰² La creciente presencia del examen la evaluación permanente es una expresión de esto último.

¹⁰³ Ya lo hizo en su día Piaget; y Coll 1988: 1 dice que «La psicología de la educación ... ha renunciado definitivamente a la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones –que la realidad de las aulas demuestra una y otra vez que no son tales– dictadas por la investigación psicológica para resolver los problemas educativos. Que ha renunciado, por lo tanto, al reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos, ...». En el mismo tenor Hernández 1997 desarrolla una revisión o “balance histórico” de la psicología de la educación.

aún no se había forjado el respaldo social en torno a la misma; y cuando la psicopedagogía se ha situado como una especialidad más entre otras disciplinas, cuando sus teóricos más solventes limitan o relativizan su margen de fundamento para la acción educativa, todo el conjunto social ha hecho del binomio psicología-educación una verdad absoluta que empapa no sólo los discursos y las prácticas pedagógicas¹⁰⁴ sino la misma existencia cotidiana de los ciudadanos.

3.3.3. El medio en la Escuela Nueva

Tanto se ha escrito sobre el espíritu y los postulados de la Escuela Nueva que es difícil exponerlos con brevedad, incluso de dudosa conveniencia acudir a los principios formalmente identitarios, como los 30 puntos redactados por la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas¹⁰⁵. Una primera previsión consiste en reconocer el carácter unitario de un pensamiento que se hace hegemónico y de un movimiento internacional y organizado coincidiendo en el tiempo, prescindiendo de nominalismos y distinciones entre escuelas teóricas, métodos, autores y organizaciones que florecen en la vieja Europa y en América, y que aquí englobamos en la denominación común de *escolanovismo* o *pedagogía escolanovista*. Más

¹⁰⁴ En otro lugar Editorial, 2004 hemos abordado de forma ensayística la impregnación de la escuela del presente por procesos de psicologización, de familiarización “intromisión” del ámbito familiar, de individualización y, en el fondo, de privatización del espacio público de la escuela. Como hipótesis de trabajo, pensamos que a todo ello tampoco es ajena la caída en picado del índice de natalidad en España que ocurre desde la década de los años setenta del pasado siglo. No obstante todo lo concerniente a este conjunto de problemas está nutriendo demasiado una batahola de opiniones mediáticas y diagnósticos catastrofistas y superficiales. Estamos necesitados de estudios críticos y rigurosos al respecto.

¹⁰⁵ Fernando Sáinz, que pertenece al movimiento, critica con sorna el burocrático criterio de reunir, al menos, quince de esos *puntos característicos* para que una escuela pudiera llamarse nueva: «Digamos de pasada que nos parece muy gracioso esto de los treinta puntos y la dispensa de la mitad para llegar a la modernidad pedagógica.» Sáinz Ruiz, 1926: 64. Estas formas de identificación dieron pie a amargas quejas y acusaciones de sectarismo por parte de grupos conservadores católicos en España, arguyendo, por ejemplo, la injusticia de excluir de la categoría de *escuela nueva* a las del Ave María de Andrés Manjón. Véase, por ejemplo, Solana 1940: 411-412.

que hablar de la Escuela Nueva, de la *Progressive Education*, o ensayos modélicos, de planes y métodos, mejor es pensar aquí, como hizo Bovet 1925 en una *unidad de la pedagogía contemporánea*, al tratar sobre la naturaleza de todo ese conglomerado de pensamiento y acción renovadora. Este trabajo, que el director del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra realizara para la *Revista de Pedagogía*, es una síntesis que recoge lo esencial desde la amplia mirada que le permite su cargo, y muy adecuada para glosarse e interpretarse aquí a modo de caracterización genérica de la Escuela Nueva.

La nueva pedagogía habría de realizarse, si de transformar la enseñanza tradicional se trataba, en otra arquitectura, con otra distribución de los espacios, del mobiliario y el ajuar de la escuela y pasar, como bien define Pierre Bovet, del *auditorio* al *laboratorio* y, simultáneamente, de liberalizar y flexibilizar los tiempos, olvidarse de los rígidos cuadros horarios para una organización temporal de las tareas al servicio de los intereses y los ritmos de trabajo del niño. Hacemos notar como, con aguda percepción, el autor está señalando la necesidad de quebrar las condiciones crono espaciales donde se materializa lo que nosotros hemos llamado pedagogías basadas en la organización, propias del modo de educación tradicional elitista, para facilitar las pedagogías psicológicas, que se desarrollan en el modo de educación tecnocrático de masas¹⁰⁶ Ver **Cuadro 1.1** . La Escuela Nueva propone cambiar los programas para desterrar el modelo enciclopédico y memorístico y que sea sustituido por el principio, que ya entonces era esgrimido, de *aprender a aprender*. Se sigue y se colige de ello una nueva concepción de los libros de texto que han de adquirir, amén de las motivadoras y didácticas formas y estructuras, la nueva función de fuentes de consulta e indagación en el laboratorio que ha de ser el aula biblioteca escolar y abundante documen

¹⁰⁶ P. Bovet puede referirse indistintamente a la escuela unitaria o graduada cuando habla de flexibilizar los cuadros horarios. Propuesta de flexibilidad de tiempos y espacios que se evaporó, precisamente con la escuela colegio, en el limbo de los sueños reformistas. En la actualidad la retórica y la práctica de la cultura escolar han sabido combinar sin aparente contradicción aquellos sueños con la más estricta reglamentación crono espacial que ha de acordarse en el claustro de cada centro.

tación para el aprendizaje activo y no para la memorización. Transformar los viejos exámenes interrogatorios es la siguiente condición para sustituirlos por un *científico* seguimiento de lo que el niño sabe o no *hacer* en cada momento: los actuales conceptos de evaluación continua y autoevaluación están ya claramente presentes en el texto de Bovet. Moderar, por otra parte, el afán de agrupamiento y clasificación de los alumnos para, excluidos los casos anormales, «hacer colaborar en una actividad común niños muy diversos», sin que eso, advierte el autor con la preocupación de no contradecir a Claparède, impida un progreso instructivo individual. Este principio, en efecto, es de los más controvertidos de la época, con matices y justificaciones diversas; ahí está el dilema que Claparède se esfuerza por desenredar en la *escuela a la medida del niño*. Las derivaciones sociológicas de la psicopedagogía de Claparède conducen a peliagudos problemas con los principios de la igualdad¹⁰⁷. Finalmente Bovet entiende que la educación moral ha de adquirirse mediante la acción, el ejercicio, con la ayuda mutua en pos de una progresiva conquista del orden responsable, que es la *autonomía*, para lo cual no puede imponerse en la escuela una forzada inmovilidad de *auditorio* ni costumbres mediante un mero adiestramiento; el alumno interiorizará con la libre y responsable elección moral los mejores valores del ciudadano. En fin, todo el cuerpo de la nueva pedagogía surge al amparo de las ciencias del niño, del florecimiento de la técnica que quiere sustituir la enseñanza tradicional por otra: «una construcción de la cual el niño será el albañil, el maestro —lo podré decir?— el peón de mano, y la naturaleza misma el gran arquitecto.», Bovet, 1925: 441. Nada más y nada menos...!

Bien. Ese es el núcleo en el magma doctrinal muy directamente dirigido a orientar la práctica escolar. En su interior se llega a dar un perfecto acabado a la didáctica del entorno como discurso que ya se difunde por académicos, norma

¹⁰⁷ Llegó a ser muy comentada en su tiempo *L'école sur mesure* de Claparède, obra publicada en 1920. Para captar la dimensión dilemática del asunto nos remitimos a lo ya dicho sobre Claparède 1965.

listas, inspectores y destacados maestros especialmente directores de gradua das y la inestimable contribución de medios de expresión entre los que destaca la *Revista de Pedagogía*. Solamente vamos a referirnos a estos agentes circunscritos en una elite que llega, no solo a reproducir traducir, importar pensamiento y experiencias foráneas, sino a elaborar una obra que, en su conjunto, estaría a la altura de otros países desarrollados.

Por lo que hemos visto hasta el momento, el entorno como objeto unificado de enseñanza es deudor de tradiciones en la enseñanza geográfica, por un lado, y de la enseñanza de las ciencias por otro. Y no debemos perder de vista que la pedagogía académica que rotura los futuros campos donde crecerán las didácticas especiales se elabora a partir de sus disciplinas de referencia; Geografía por un lado y Ciencias de la Naturaleza por otro. Y que la fusión en el programa escolar de ambas es asunto de los metodólogos que rompiendo con el formato enciclopédico empujan en la dirección de las *concentraciones* o *globalizaciones*, ya se amparen éstas en criterios afines a Herbart o en criterios de la psicología de Claparède o Decroly, o, en razones más pragmáticas e imperativas: las doce asignaturas oficiales no caben, no encajan, en las condiciones organizativas de las escuelas unitarias o muy incompletas.

La didáctica de la geografía como vía de penetración de la enseñanza a partir del entorno próximo, alcanza en España, en el auge innovador del primer tercio del siglo XX, un alto grado de elaboración teórica acompañándose de persistentes intentos para su plasmación en las aulas. Como ya se ha visto, la enseñanza geográfica es una amplia pista ya recorrida por otras indagaciones. Necesariamente habremos de limitarnos a exponer lo esencial para nuestros propósitos.

El nivel más alto del saber-poder pedagógico geográfico, se acrisola, muy especialmente, entre los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Baste con citar la siguiente relación de especialistas y ex alumnos de aquella institución: Mercedes Escribano normalista, de la 3ª promoción de la EESM; Pedro Chico normalista, de la 6ª promoción de la EESM; Isidoro Reverte normalista, de la 6ª promoción de la EESM; Miguel Santaló normalis

ta, de la 6ª promoción de la EESM; Leoncio Urabayen normalista, de la 6ª promoción de la EESM; José María Azpeurrutia Inspector, de la 6ª promoción de la EESM; Carmen García Arroyo normalista, de la 7ª promoción de la EESM, Rodolfo Llopis normalista, de la 8ª promoción de la EESM. Y cabe también citar a Pau Vila que se formó en la Escuela Normal Superior de Barcelona y fue normalista en esa ciudad, amén de director de la Escuela Horaciana, señera institución de la renovación pedagógica en Cataluña¹⁰⁸.

De entre ellos, por lo que a esta investigación es más pertinente, nos ocuparemos exclusiva y brevemente de Pedro Chico.

La figura que durante más tiempo y conocimiento de causa se dedicó a la propagación de la modernización de la enseñanza geográfica a partir del medio en la escuela primaria es, sin duda, Pedro Chico Rello desde su puesto de profesor de la Escuela Normal de Madrid, después de haberse labrado ya, cuando impartía docencia en la Normal de Soria, prestigio en medios escolanovistas¹⁰⁹. Si merece una especial atención no es tanto como original artífice de novedades didácticas, sino por su pionera y larga presencia como especialista, propagando una enseñanza de la geografía que interesa de lleno a nuestro trabajo. P. Chico fue un gran compilador de ideas. Recoge tradiciones del siglo anterior, absorbe los planteamientos de la Escuela Nueva, sobrevive en su cargo de profesor de la Normal de Madrid después de la guerra, y sigue dando orientaciones al magisterio sobre la enseñanza geográfica hasta los años sesenta del siglo XX. Así, de alguna manera, mantiene vivas las enseñanzas de Rafael Torres Campos o las de su maestro Ricardo Beltrán y Rózpide, por citar solamente dos de los muchos predecesores que aparecen en sus citas y amplias referencias bibliográficas. P.

¹⁰⁸ La investigación de Mainer Baqué (2007), más específicamente dedicada a la construcción del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales se ha ocupado en profundidad de los citados pedagogos.

¹⁰⁹ Pedro Chico es un escolanovista no sólo por haberse familiarizado con los autores y métodos extranjeros de esa amplia corriente, sino por recurrir con insistencia a los más íclitos promotores hispanos de la misma: Lorenzo Luzuriaga, los hermanos Juan y Margarita Comas, José Xandri Pich, Rodolfo Llopis, Fernando Sáinz, etc.

Chico puede muy bien ser tomado aquí lo hacemos como representativo didacta de la geografía o metodólogo de esa materia entre otros muy notables de su generación Leoncio Urabayen, Miguel Santaló, Pau Vila, Rodolfo Llopi, Isidoro Reverte y otros normalistas .

Siendo sus publicaciones abundantes, bastaría la que creemos su obra fundamental, *Metodología de la Geografía. La Geografía y sus problemas. Investigación y didáctica* Chico Rello, 1934 , para asignarle un lugar destacado en la historia de la didáctica de la geografía y en el conocimiento escolar que nosotros estudiamos y por ello será objeto de atención un poco más adelante ¹¹⁰. Pedro Chico está muy bien informado de todas las tendencias reformadoras en la enseñanza de su disciplina¹¹¹. A saber: de aquella que ve en la geografía una materia central y aglutinante, respaldada por la reconocida autoridad de Sir H. J. Mackinder¹¹²; del *método topográfico* y que también Chico Rello denomina *método de la geografía local o método radial* empezar por el mapa de la clase, la escuela, el pueblo,... y que, según

¹¹⁰ Su producción en ese campo puede evaluarse a partir del alto peso específico que llega a tener en los trabajos publicados en la influyente *Revista de Escuelas Normales* 25 artículos y 59 reseñas que en términos comparativos lo coloca a la cabeza de sus colegas en la especialidad Herrero Fabregat 1996 . En 1935 tenía publicados 48 trabajos sobre la Geografía y su enseñanza, muchos de ellos relacionados con la enseñanza del medio Chico Rello 1934: 790-793 , excluyendo las monografías regionales cuya elaboración era un apreciado trabajo de campo para los aspirantes a maestros. Con estas monografías regionales o de aldea los alumnos de la Normal se capacitarían, supuestamente, para orientar en la escuela infantiles estudios sobre el espacio directamente observable. R. Beltrán y Rózpide o de L. de Hoyos, ya pedían en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el estudio monográfico local a sus alumnos como ejercicio de fin de carrera.

¹¹¹ Asiste a los encuentros de la colectividad internacional de geógrafos donde son tratados los asuntos pedagógicos, está vinculado a la Real Sociedad Geográfica, fue pensionado por la JAE para estudiar en París con De Martonne y Brunhes entre otros maestros, En definitiva, en su formación geográfica y pedagógica se vio asistido por lo más granado de su tiempo.

¹¹² P. Chico había sido impresionado por *La Geografía como materia axial o central de la educación*, libro importante de Mackinder. Como nos recuerda Norman Graves, John Mackinder diría, en 1881, que la geografía es «la ciencia cuya principal función consiste en trazar la interacción del hombre con la sociedad y con las variaciones locales de su entorno» Graves 1985, 33 .

él mismo dice, ya había sido recomendado en España por Isidoro de Antillón, profesor del Instituto Pestalozziano, a principios del siglo XIX, dejando constancia de su asentado uso en muchos países Chico Rello 1934: 292 ; de toda la geografía francesa Levasseur, Sluys, Rosier, Gibbs, Brunhes, Vidal de la Blache, Martonne, entre otros que nuestro normalista seguramente ya conocería a través de su maestro Beltrán y Rózpide y por sus desplazamientos a Francia como pensionado por la JAE. Como ya expusimos en el anterior capítulo, Pedro Chico es también conocedor, aunque no sea de primerísima mano, de la *Heimatkunde* alemana. Tampoco hemos pasado por alto la influencia que ejerciera su padre, Martín Chico Suárez, Regente de la Escuela Aneja a la Normal de Soria. El progenitor, más cercano a la práctica, pergeñó programas para la concentración de materias siguiendo el plan cíclico. Buscaba como tantos otros reducir el número de asignaturas y establecer las naturales relaciones entre contenidos de distintas disciplinas afines. Chico Rello (1934: 514-517) se hace eco de ellos, en indisimulado homenaje filial, y transcribe un ejemplo¹¹³.

Además de las citadas influencias, Pedro Chico fue cautivado por la obra de la escocesa Mabel M. Barker: *Utilisation du milieu géographique* aunque M.

¹¹³ «El programa concéntrico, muy en boga a comienzos de este siglo, es el que agrupa las materias afines ensamblándolas perfectamente; o dicho de otro modo, estudia cada tema desde el punto de vista de las distintas ciencias. Por ejemplo: *el agua* .../. Los primeros programas cíclicos concéntricos que se publicaron en España fueron los del ilustre pedagogo y director que fue de las escuelas prácticas de Segovia y de Soria, D. Martín Chico, programas que por su gran perfección, han prestado durante muchos años excelentes servicios al magisterio» Chico Rello 1934, 514-515. En los programas de Martín Chico se agrupan bajo el epígrafe de *Ciencias Naturales y sus aplicaciones*, nociones de física, química, historia natural, cosmografía, geografía física, fisiología e higiene y aplicaciones agrícolas e industriales. A este gran bloque se unían materias tradicionales como la Lengua Castellana lectura, escritura, gramática y composición, Aritmética, Geometría, Dibujo y Trabajos Manuales, Geografía política descriptiva, Historia y Derecho. Pero el ejemplo que nos brinda Pedro Chico se refiere a un estudio geográfico-histórico del medio local a lo largo de los tres ciclos de la primera enseñanza, con la consabida recurrencia en los contenidos y una factura de cierto sabor a guía turística. Sin embargo, y a pesar de no tener la finura de otros (Ver el de Rufino Blanco, **Anexo 14**, podría medirse perfectamente y distinguirse en poca cosa con un programa de finales del siglo XX.

Barker tiene origen británico, su producción intelectual se desarrolla viviendo en Francia ; un libro dedicado, desde una perspectiva sociológica, a los estudios del medio que habían brotado en algunos países y en distintos niveles de enseñanza, desde la primaria hasta la universitaria Mainer, 2007. También es citada, aún con más entusiasmo, la obra de M. Barker por Rodolfo Llopis el cual la relaciona con la asociación en el espacio o el estudio del medio en el método Decroly Llopis, 1927: 127-129¹¹⁴. La estudiosa escocesa atribuye al *medio*, en sí mismo, una potencialidad educadora que le faculta para ser el centro principal del estudio escolar y llega a definir el medio geográfico, más allá de mero recurso didáctico, en términos muy similares a los que se han empleado en muchos años después para diseñar el área de Conocimiento del Medio en el currículo oficial de la LOGSE en 1990. Tal y como es citada por Llopis 1927: 128, Mabel Barker entiende el medio lo que ella, sin traducir al francés, denomina *Regional Survey* como «aquel trozo de la superficie terrestre en el cual vive el educando, y cuya influencia, una vez establecida, debe servir, convenientemente dirigida, de base a la enseñanza».

Mainer (2007) ha indagado las influencias recibidas por M. Barker de su maestro, el notable sociólogo y urbanista Sir Patrick Geddes 1854-1932. Al aproximarnos a la señora Barker nos topamos con un universo intelectual de enrevesadas conexiones Ch. Darwin, T. Huxley, E. Haeckel, P. F. Le Play, H. J. Mackinder, P. Vidal de la Blache, etc. que aparecen reiteradamente por los

¹¹⁴ En la tesis doctoral de Araceli Vilarrasa, que será analizada en otro momento Vilarrasa (2004: 46 y ss.), aparece la figura de M. Barker a través de R. Cousinet, cuando esta profesora, vinculada al Grupo Rosa Sensat, glosa ampliamente un libro del pedagogo francés *La clase. El estudio del medio*, Buenos Aires: Nova, 1955 en el que se informa sobre la pionera sistematización del *medio* como objeto de enseñanza. Sin embargo en dicha investigación, que tiene como objeto el medio o entorno en la enseñanza, no se hace mención a lectores hispanos de M. Barker como Pedro Chico, Rodolfo Llopis u otros cultivadores de la geografía local en tiempos pretéritos. Esa predisposición a rebuscar en autores extranjeros, olvidando los españoles, los precedentes del propio bagaje renovador era algo muy frecuente en grupos renovadores. A. Vilarrasa se forma en torno al *Rosa Sensat* de los años setenta y ochenta del pasado siglo.

vericuetos de nuestras investigaciones. Qué hay de común en ese universo? Pensamos que una creencia muy fuerte en la idea de progreso, en la fuerza transformadora de la ciencia y de la educación, en la necesidad de entender la vida que globalmente nos circunda y nos afecta. Las resonancias darwinianas en el concepto de medio región que maneja Mabel Barker son evidentes: «la región es la verdadera escena donde se representa el drama de la vida de sus habitantes». Y, como dice J. Mainer, tal rasgo biologicista se aprecia así mismo en el pensamiento de Leoncio Urabayen, el cual evocaba en la Semana Pedagógica de Pamplona en 1932 «el *dramatismo de la geografía humana* como una sempiterna batalla entre hombre y medio en la que a modo de vestigios e indicios quedaban esos *precipitados geográficos*»¹¹⁵. Es decir los vestigios de la vida y la lucha que han quedado en el medio a disposición del estudioso.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de exponer y antes de volver a la obra seminal de Pedro Chico, que nos enfilará hacia propuestas de acción práctica en la escuela, conviene hacer una interpretación de amplio radio sobre las corrientes científicas y pedagógicas que convergen en el magma de ideas que entre finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX constituyen definitivamente la plantilla teórica o discursiva del código pedagógico del entorno.

Al hablar de magma de ideas nos referimos a todas aquellas que precipitan en la pedagogía del entorno por una especie de fuerza centrípeta, dando lugar a una mezcla de elementos que no conviene analizar e interpretar por separado cuando pensamos en las culturas de la escuela. Desde luego que no es lo mismo la tradición alemana de la *Heimatkunde* que los estudios o investigaciones regionales de la pedagoga y alpinista señora M. Barker *Regional Survey*; es obvio que hay diferencias entre la asociación en los centros de interés decrolyanos y las

¹¹⁵ Véase Urabayen, L. 1932. Se trata de una conferencia a los maestros de Navarra impartida en una Semana Pedagógica que tiene lugar en Pamplona en 1932, con ricas referencias a la didáctica del entorno. Leoncio Urabayen era profesor de la Normal en esa ciudad y, junto a su director, Mariano Sáez Morilla, dio un alto nivel a las lecciones del evento. La figura de Urabayen pasó durante años al olvido y fue recuperada por Luis Gómez 1985 para señalar su aportación a la enseñanza geográfica.

lecciones de objetos, o que bien diferente resulta la concepción patriótica que mueve a cultivar el folk lore y la patria chica que la psicológica que se apoya en los viejos principios de comenzar por la proximidad y posteriormente explicarse como descubrimiento de la psicología del aprendizaje. Pero, en realidad todos esos componentes fueron usados con amplia libertad y ecléctica combinación tanto en los textos teóricos como en las orientaciones programáticas y libros de texto de normalistas, inspectores y directores de graduadas destinadas a orientar directamente la práctica del magisterio. Los medios para la difusión serán las revistas profesionales¹¹⁶; y ya en los prolíficos años treinta los boletines provinciales de la Inspección, los centros de colaboración¹¹⁷ y los cursillos, jornadas, semanas y congresos pedagógicos que florecieron con pujanza en la edad dorada de la pedagogía española.

Atendamos ya al magisterio de Pedro Chico, plasmado en su manual para “enseñar a enseñar” a los maestros Chico Rello, 1934 . Se hace esta obra para cubrir el proyecto republicano de formación de maestros, decretado en el “plan profesional” de 1931 MIPBA, 1931¹¹⁸; concretamente para la asignatura de Metodología de la Geografía que se impartiría en el segundo curso. De acuerdo con el bagaje pedagógico de las autoridades educativas del momento, especial

¹¹⁶ Las más importantes fueron: El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 1877 1936 ; *La Escuela Moderna* 1891 1934 ; *Revista de Pedagogía* 1922 1936 ; *Revista de Escuelas Normales* 1923 1936 ; *La Escuela en Acción* 1903 1996 ; *El Magisterio Español* 1866 2006 ; *Escuelas de España* 1929 1931 y 1934 1935 ; *Revista Avante* 1927 1936 y *Revista Atenas* 1930 1958 .

¹¹⁷ Los Centros de Colaboración Pedagógica se crean por Decreto del Ministerio de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1922.

¹¹⁸ El Decreto, bajo el mandato ministerial de Marcelino Domingo y Sanjuán, ha sido, con razón valorado como una de las medidas más progresistas de la II República en materia educativa. Para una Escuela nueva una nueva formación del maestro y la maestra. El apelativo de “plan profesional” responde, como es sabido, a la dignificación de la Escuela mediante una adecuada cualificación profesional de los futuros maestros, con ingreso en la Normal mediante examen oposición, y estando en posesión del título de Bachillerato. En el plan de estudios de los futuros maestros el peso específico de la pedagogía, las didácticas especiales de las materia, la organización escolar y la historia de la pedagógica, era muy alto Artículo 7 del Decreto .

mente de Rodolfo Llopis Ferrándiz, el medio o entorno circundante ocupa un lugar privilegiado en la metodología educativa, y, por tanto en la misma profesionalización del magisterio. Y así se recoge en la misma reforma de las Escuelas Normales MIPBA, 1931 :

Artículo 10. La educación física de los alumnos, la formación en el conocimiento del Arte, la consideración de la realidad social próxima mediante visitas y excursiones y la utilización de los valores educativos del medio geográfico circundante constituirán otros tantos objetivos de las Escuelas Normales, que procurarán alcanzar con doble ahínco.

Consecuente con el “plan profesional”, entre otras cualidades, el manual de Pedro Chico concede un protagonismo a las metodologías que, hasta entonces, habían sido prácticamente ignoradas o como sugerencias de orden secundario en la cultura normalista¹¹⁹. Afirma allí, como algo obvio, que «en la Metodología entran siempre ciencia y métodos didácticos» Chico Rello, 1934: 7. Ciencia y didáctica, se siguen considerando, también en el presente, por los expertos de toda didáctica especial, como los dos saberes a combinar en dosis variables. Así, la primera parte un tercio aproximadamente se dedica a los conocimientos geográficos que los alumnos de magisterio han de poseer y la segunda a la didáctica de la geografía. Para el estudio de los futuros maestros, P. Chico calcula esa misma proporción: dos días a la semana para la metodología de la enseñanza y uno a la metodología de investigación de la ciencia geográfica. Si Pedro Chico se presenta a sí mismo como didacta y geógrafo a partes iguales¹²⁰, no es muy aventurado pensar que esperase formar a maestros que llegaran a ser más didactas

¹¹⁹ Aunque la idea de enseñanza intuitiva, método topográfico y otras pautas didácticas apareciesen ya, como hemos visto, en los manuales normalistas del siglo XIX nada tienen que ver aquéllos con esta específica metodología geográfica de P. Chico. Ésta es ya una estructurada y decidida orientación pedagógica. La geografía se ha asentado en el programa escolar no es preciso insistir en un contexto diferente de las culturas escolares.

¹²⁰ Lo hace en “Cursillo de Información Metodológica. Grupo de Geografía”, en *Revista de Escuelas Normales*, nº 91, 1932. Para una concienzuda información sobre Pedro Chico como miembro de un emergente campo profesional el de la didáctica de las Ciencias Sociales y su significación en el mismo, véase Mainer (2007).

que geógrafos. La profesionalización del magisterio es, efectivamente, uno de los más caros empeños de la ILE heredados por los escolanovistas, y en él que se dan pasos decisivos con la llegada de la II República. Y también es ese el carácter de la formación normalista que en este tiempo se pretende.

Es de suponer que los maestros que fueran aplicados alumnos o lectores de Pedro Chico aprenderían de él cuáles debían ser los métodos de enseñar geografía junto al valor de la misma ciencia enseñada en la escuela¹²¹. Ambos, al fin y al cabo, son ingredientes del juego discursivo con el que se prefigura el código pedagógico. Y, sin embargo, ... nos interesa señalar aquí que con dicha combinación del conocimiento de las disciplinas y de las nuevas ciencias de la educación, a partir de la Escuela Nueva, se sustituirá para siempre a un *imaginario formativo* del maestro básicamente ligado a la experiencia, al aprendizaje gremial del oficio, al arte por tanteo empírico, para dar paso a unos saberes didácticos basados en las ciencias del niño y los métodos modelo. Paradójicamente el desarrollo de las ciencias y tecnologías psicopedagógicas desembocarán, muy lentamente, en una creciente escisión de la teoría y la práctica, en una distancia insalvable entre el docto o experto y el maestro, entre el lugar de la ciencia educativa y el de su praxis¹²². Quienes cocinaron las recetas para una digna profesionalización del maestro, con tan noble previsión, estaban poniendo el germen de nuevas brechas entre las culturas de la escuela. Dicho de otra forma: configurando nuevos ámbitos y un nuevo desequilibrio en la distribución del saber y el poder.

¹²¹ Pedro Chico recoge, divulga y adapta todo lo que sus múltiples lecturas del movimiento de la Escuela Nueva le han dado a conocer: el método Decroly, el sistema de Winnetka, los *proyectos* de Miss Wells, aunque, coincidiendo con su divulgadora en España, Margarita Comas, recomienda prudencia en éstos, y concluye que el método de proyectos es más aplicable, por el momento, a la enseñanza de las ciencias naturales, que, por no ser consideradas por el público en general como obligatorias y no tener un contenido muy determinado, permite al maestro mayor libertad... Luego ya llegaría a ser posible en otras materias, cuando nuestro país alcanzase más altas cotas de modernidad.

¹²² Independientemente del retroceso, estancamiento y posterior recuperación que se dan durante la dictadura en los estudios normalistas, el proceso no tenía vuelta atrás, como no podía ser menos bajo el imperio de la racionalidad técnico e instrumental promovida por el desarrollo del capitalismo.

Volviendo al metodólogo y geógrafo soriano, con una lectura poco atenta al detalle de su *Metodología de la Geografía*. ... pronto se detectan los más destacados elementos del *enseñar a enseñar*. Indicaciones sobre el proceder inductivo que dicen cómo pasar de la observación a la intuición, de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, etc. Chico Rello, 1934: 238 ; sobre el método activo basado en observar, experimentar, excursiones, modelar, construir, *hacer en suma*,... pág. 285 ; sobre el proceder gradual y radiocéntrico desde la topografía del aula en más de una ocasión usa P. Chico la imagen del movimiento ondulatorio en la superficie del agua: a partir de un centro inicial se amplían gradualmente, a modo de ondas, los círculos del conocimiento . En cuanto a los valores de la geografía escolar, por un lado la geografía se postula como aglutinadora del mundo físico y social: el *gran centro de interés de los centros de interés*, llega a decir P. Chico; una impronta que incluso está presente en el tema número 20 de los cuestionarios oficiales de los que este manual es desarrollo (Chico Rello, 1934: 519 . Por otro lado, conocer las cosas para amarlas, especialmente amar a España y a otros países y proporcionar múltiples conocimientos prácticos.

Afinando en el plano metodológico, tanto la secuencia (fases) a seguir en la enseñanza de la geografía¹²³ como determinadas actividades muy concretas que se proponen en este manual, son otros elementos tópicos que han quedado depositados en el acervo discursivo del código pedagógico del entorno¹²⁴. Lo cual no excluye que entre las actividades que P. Chico propone “a granel” para los

¹²³ 1. Estudio amoroso de la comarca: imágenes, esquemas cartográficos con muy pocos elementos río, carretera, montañas, ... y límites de la comarca. Bonitos e intuitivos, a todo color. 2. Después el relieve, las escalas (método topográfico) y construcción en la escuela del mapa en relieve, como una obra colectiva, cooperativa. 3. Construcción de la pequeña estación meteorológica. 4. Paseos y excursiones por los alrededores con las actividades propias,... 5. Estudio de la flora autóctona, iniciar la construcción del museo geográfico local-escolar. 6. Los animales, la ganadería. 7. La minería y la pesca de la región. 8. La industria. 9. El comercio y las vías de comunicación. 10. Por último la geografía humana.

¹²⁴ La construcción de un pluviómetro, o la de un anemómetro con cáscaras de nuez, hacer la lista consultando el mapa de las poblaciones por donde pasa un río, son tareas muy específicas descritas por el normalista y que aparecen aún entre las actividades de los actuales libros de *Conocimiento del Medio*.

más pequeños haya de todo: unas factibles y acordes con los postulados renovadores de la época y otras que rechinan en aquel marco metodológico¹²⁵. No ha de perderse de vista que Pedro Chico es un *teórico* de la enseñanza geográfica tan fuertemente influido por el saber disciplinar como por las ideas metodológicas de la Escuela Nueva. El ámbito de su formación y la cultura práctica de la escuela están muy separados¹²⁶.

Veamos a continuación los aportes de agua fresca que en la enseñanza de las Ciencias Naturales trae a nuestro país la corriente renovadora por los canales de la Escuela Nueva. Seguiremos, como en el caso de la geografía y con breves pinceladas sobre otros metodólogos de las ciencias experimentales) a una figura de la elite pedagógica: Margarita Comas. Dado el tradicional encorsetamiento de las ciencias en la tradición de lecciones de cosas, las propuestas significaron un cambio menos gradual, más llamativo.

Margarita Comas¹²⁷, muy conocedora, como es sabido, de las novedades inglesas en didáctica de las ciencias invirtió notables esfuerzos en la difusión de sus

¹²⁵ Como localizar en el Atlas Tacna y Arica o Düsseldorf o Tierra de Fuego u Odessa,... Y en el mapa de España, la Tierra de Barros o el Maestrazgo o el campo de Gómara. Entretenimientos escolares sobre usos cartográficos que, a pesar del tiempo transcurrido, no han ido a mejor con el empuje de las orientaciones de la psicología cognitiva. Tan heterogénea mezcla de activismo es lo que propone para los más pequeños: hasta 100 cuestiones, actividades o motivos que los alumnos pueden seguir, empezando por donde quieran para que desarrollen su vida espontánea y su evolución psicofísica. Se trata de “jugar” con la Geografía, ... El programa completo, una vez realizado, sería un firme cimiento geográfico *Op. cit.*, 521-528.

¹²⁶ En otros lugares P. Chico manifiesta esa prudencia ante los excesos o torcidas interpretaciones de la enseñanza global a partir del medio geográfico (tal y como propone M. Barker, considerando la idea como una «simpática aspiración» que, por otro lado, le da miedo, ya que con esos empeños se corre un riesgo: «meditemos muy bien si lo que nos proponemos pondrá en peligro el espíritu interno de la ciencia de nuestras predilecciones», Chico Rello 1934-1935: 213-214.

¹²⁷ Margarita Comas Camps 1892-1973 se tituló en la EESM, y fue una de las primeras mujeres con estudios superiores de Ciencias Naturales con el grado de doctora. Su formación científica se completa en la Sorbona de París y en el *Bedford College* de Londres. Entre otros destinos docentes ejerció como normalista y profesora en la Universidad Autónoma de Barcelona hasta su exilio. Relacionada por vía paterna con la ILE y pensionada por la JAE,

orientaciones pedagógicas para beneficio de las escuelas primarias en España y su labor es emblemática en el intento de romper con la tradicional orientación utilitarista, práctica y “poco científica”, propia de las lecciones de cosas, para implantar otra inspirada en la *eficacia de la ciencia como disciplina*, en su valor formativo del espíritu humano y colocar a las ciencias experimentales en un lugar de prestigio dentro del conocimiento escolar Comas, 1925: 57. Interpretamos sus aportaciones como un llamamiento a superar la enseñanza de las cosas comunes degradadas a la medida de las clases populares, sin conexión ni valor científico y ligadas a las necesidades de la producción material y sustituirla por una introducción a la ciencia de “bata blanca”, de laboratorio que, en las enseñanzas de la época, solo se concebía para las elites en la enseñanza secundaria. En sus programas este giro no significa abandonar (todo lo contrario) el estudio del sencillo mundo circundante, la ciencia de la vida diaria *everyday life science*, como decía ella, siempre influenciada por experiencias aprendidas en Inglaterra), ni los métodos activos, ni el excursionismo instructivo, ni otras tradiciones como el aprovechamiento de las oportunas ocasiones que cada estación del año brinda al maestro, ni en general los demás principios que había hecho suyos la vanguardia pedagógica de su generación. La consideración es importante: las lecciones de cosas no son más “pueriles” en un sentido etimológico infantiles sino más elementales, sin urdimbre de lógica científica, en función de la supuesta mentalidad (elemental y rústica de la gran muchedumbre popular a quien iban destinadas. Así, se negaba en ellas hasta los primeros pasos para el acceso a la gran ciencia. Y la ciencia pue

combinó en su intensa actividad intelectual, la investigación científica con la divulgación didáctica. Colaboradora asidua, con su hermano Juan Comas, de la *Revista de Pedagogía*, ha pasado a ser una de las figuras más prestigiadas, incluyendo su lucha feminista, de la Escuela Nueva participó en el VI Congreso Internacional de la Liga de la Educación Nueva de 1932. El nº 1 de la interesante colección “Clásicos de la educación” de la editorial Biblioteca Nueva aparecido en 2001 Comas, M.: *Escritos sobre ciencia, género y educación* divulga la obra de la bióloga y pedagoga menorquina con textos seleccionados por José M. Bernal y Francesca Comas. Para una visión más amplia de la renovación pedagógica en la enseñanza de las ciencias Bernal Martínez 2001, nos ha ofrecido, en la misma editorial, este excelente relato que comprende los tiempos de finales del siglo XIX y primer tercio del XX.

rilizada pedagogizada, centrada en la infancia genérica que propone Comas es, desde luego, el resultado de la fusión de dos *competencias* como ahora se dice : la del científico y la del didacta o pedagogo. Inconmovible pilar en el que se asienta hasta el presente las didácticas especiales. No en vano, Margarita Comas, como Pedro Chico, también pertenece al estado embrionario de esos campos del saber que son las didácticas especiales. En la transición larga entre los modos de educación, las tentativas para un imaginado nuevo conocimiento escolar y los agentes pedagógicos van mutando en procesos interactivos. Como otra de tantos adelantados a su época puede afirmarse que el conocimiento científico que Comas 1925: 58 64 propone para las escuelas españolas distinguiendo y concretando posibilidades para las rurales y para las urbanas son orientaciones no caducadas en el presente y que no tienen sustanciales diferencias con muchas de las experiencias que divulgará la renovación pedagógica en el último tercio del siglo XX. Pero la ciencia escolar que quería ver implantada en las escuelas no pasó del plano desiderativo hasta después de la Ley General de Educación de 1970. La enseñanza de las Ciencias Naturales siguió ofreciéndose, tanto en el molde de las enciclopedias como en los libros de lecciones de cosas, con elementales descripciones y ejemplos de los reinos mineral, vegetal y animal. Como ejemplo puede servir Manzanares Beriain 1958 , en *Lecturas amenas y sencillas sobre los seres que nos rodean* como reza el subtítulo de esta obra, cuyos rasgos son: la visión creacionista de los organismos vivos, anecdotario histórico que incluye referencias mitológicas, sentido práctico y utilitarista de la naturaleza y el tradicional relato de las ciencias naturales basado en la descripción y clasificación.

Incluso aquellas sugerencias de Comas 1929 que descendían a la concreta actividad tipo en las aulas en la enseñanza de la biología¹²⁸, como la germinación

¹²⁸ Se hace en este artículo una ligera mención a la enseñanza elemental de la biología que se conoce como *Nature Study* en Inglaterra. Se trata de un importante movimiento originario de Estados Unidos, concebido para revalorizar la naturaleza en el medio agrario, y evitar el abandono de las granjas en un momento de creciente emigración a las ciudades Barberá 2004 . Hemos consultado con algún detenimiento a Gehrs 1929 , un texto escolar de esta corriente cuyo motivo central es el *Estudio de la naturaleza agraria*. Los enfoques

de la semilla, el montaje de un acuario, la acción de la luz sobre las plantas, etc., fueron raras en los manuales escolares hasta tiempos más recientes.

Excepciones las hubo, claro está, como las lecciones de ciencias de Rosa Sensat, incluyendo su radio de influencia desde la Escuela del Bosque de Barcelona. Sensat 1929 puede, así, dar testimonio *desde la práctica*, poniendo el acento en las lecciones ocasionales que suscitan el interés espontáneo de las niñas, su metódica preparación a la luz del activismo y de la iniciación de una ciencia “desinteresada”, alejada del utilitarismo y con claros ecos decrolyanos. Entre Rousseau y Decroly la emblemática maestra catalana ensalza la naturaleza como el mejor medio para la *moderna* educación de base biológica. Es cosa de ver cómo en su discurso se cruzan la metodología activa y el espontaneísmo, las ideas fuerza de decrolyanas, el principio de interacción entre los seres vivos y su medio ambiente, el medio como contenedor de los fenómenos naturales que estudia la ciencia¹²⁹.

son muy avanzados (principios conservacionistas, incluso de una “ecología pre-científica”, e ideas evolucionistas). Esta obra de J. H. Gehrs, en una cuidada edición con magníficos grabados, es, también, en el orden didáctico, un modelo para la pedagogía del entorno que en muchos aspectos guarda una frescura y originalidad muy notables. El libro en cuestión al igual que otros del *Nature Study* que hemos consultado más superficialmente) merecería más atención de la que aquí le prestamos. Sin olvidar que esa experiencia institucional y práctica en escuelas norteamericanas e inglesas, según M. Comas no tuvo la mínima repercusión en España.

¹²⁹ Dirá Rosa Sensat que «considerando *al hombre en relación con el medio en que está sumergido y del cual depende en constante acción y reacción recíprocas*, no puede encontrar una solución más adecuada que el desenvolvimiento de la obra educativa del niño en el campo, donde los fenómenos de relación entre él y los elementos de la tierra, entre él y las energías físicas, entre él y los seres vivos que en concepto de alimentos, bebidas, vestidos, habitación, etc., atienden a sus necesidades, se presentan constantemente y de un modo espontáneo a su vista y a su observación» Sensat 1929, 19. Las cursivas son nuestras. Queremos, así, destacar una idea que ha sido muy recurrida por naturalistas y por geógrafos que son también didactas. La *relación interactiva del hombre y su medio* es una de las justificaciones pedagógicas, que perduran en el código pedagógico del entorno, procedente de explicaciones internas de las ciencias. No obstante su lógica se extiende e impregna discursos pedagógicos donde la patria y otros valores espirituales, son los protagonistas, de esa relación medio-hombre, como en el caso la didáctica organicista del católico Otto Willmann, muy bien descrita por Melcón Beltrán 1995: 94-109.

Un enfoque similar al de M. Comas aconseja Enrique Rioja, del Museo de Ciencias Naturales, quien recomienda cuidar de un necesario y combinado equilibrio entre las actividades experimentales, de laboratorio, dentro de la escuela y el trabajo de campo fuera de la escuela, imitando así el quehacer de los naturalistas profesionales Rioja, 1927. Es obvia la pretensión de acercamiento y emulación de la enseñanza de las ciencias en la escuela al conocimiento científico tal y como se produce en su contexto real. El niño, en su nivel, ha de seguir los pasos de la alta investigación. Una ambición que siendo ilusoria se afirmará con reiteración en los medios de la innovación pedagógica. Aprender, desde pequeños, activamente el método científico. Esa es otra idea central de los metodólogos de las Ciencias Naturales más avanzados en los años veinte del pasado siglo, como Margarita Comas o el caso del Inspector de Primera Enseñanza en León, Vicente Valls: «el método didáctico es función, y función muy inmediata, de los métodos de investigación» Valls, 1928: 7¹³⁰. Algo impensable en pedagogos del siglo XIX como Montesinos, Carderera, Avendaño e incluso en un Pedro de Alcántara García, que puede ya considerarse uno de los apóstoles de una escuela renovada, distinta a la tradicional del siglo XIX¹³¹. Como es fácil colegir, enseñar el método científico, estaba estrechamente relacionado con la superación de las

¹³⁰ También el normalista Modesto Bargalló debe incluirse en la misma tendencia y, junto a otros, en la nómina de los más notables renovadores de la enseñanza de las Ciencias. No obstante señalemos que Bargalló 1923: 183 reconoce el valor de las lecciones de cosas como inicio en los más pequeños de un ascenso hacia la investigación científica, hacia la experimentación y la final interpretación de la naturaleza en sus leyes. En una nota a pie de ésta misma página, el normalista de Guadalajara pone el ejemplo de un mineral común vulgar como sencillo estudio de un objeto que lleva a comprometer distintas materias química, lenguaje, física, geografía y geología, economía y técnica, aritmética. Es decir, un ejemplo en el que, sin más explicaciones del autor, podemos vislumbrar las ideas de intuición, estudio interdisciplinar o concentración de materias e incluso el concepto de *centro de interés*.

¹³¹ Para una visión amplia de la renovación de las enseñanzas de las ciencias entre 1882 y 1936 puede verse Bernal Martínez 2001. El periodo estudiado guarda evidente relación con los tiempos en los que nosotros hemos situado la crisis de legitimidad del modo de educación tradicional elitista, aunque las interpretaciones históricas del autor no son particularmente coincidentes con las nuestras.

finalidades meramente utilitaristas del conocimiento de la naturaleza que hemos destacado en primer lugar:

«En el estudio de la naturaleza no es el fin primero, aunque sí uno de los fines, la adquisición de conocimientos *útiles*, sino más bien la formación del hábito científico, de la *actitud crítica* del niño frente a los hechos y la obtención de una orientación general del pensamiento.» Valls, 1928: 10

En esta nueva consideración de las primeras enseñanzas de las ciencias experimentales, tanto M. Comas¹³² como V. Valls albergan un afán de progresiva conexión entre las peculiaridades de la mente infantil y el conocimiento organizado en disciplinas científicas al que se acomoda satisfactoriamente el esquema de que el desarrollo educativo de lo primero reproduce el proceso histórico de construcción de lo segundo¹³³. Un proceso en el que se parte de la experiencia y observación cualitativa a la cuantificación y de una global consideración de las ciencias inductivas a la progresiva sistematización y división en materias separadas. Y otro ingrediente de no poca importancia es la modernización que estos autores introducen en los temas de estudio. Margarita Comas incorpora, por ejemplo, la etología como estudio metódico¹³⁴, y relativiza críticamente el valor de los museos escolares de ciencias naturales, prefiriendo siempre el estudio “en vivo” de los seres y fenómenos.

Cuando estos autores apuestan decididamente por darle a las primeras enseñanzas de las ciencias una finalidad propedéutica y formadora del pensamiento siguen claramente la senda imaginada por la ILE y la Escuela Nueva en España,

¹³² Comas 1927, vuelve a insistir en las páginas de la *Revista de Pedagogía* en las mismas ideas y también aquí reitera como ejemplo los *Nature Study* ingleses.

¹³³ Un corolario, en realidad, de la vieja idea de que la ontogenia reproduce la filogenia. Valls (1928: 9) cita a Höfler cuando justifica que «El programa de estudio de las ciencias experimentales debe ajustarse al desenvolvimiento histórico de la ciencia».

¹³⁴ Margarita Comas tiene en alta consideración a J. H. Fabre, entomólogo no académico y algo más que “aficionado”. Por sus estudios publicados merece un puesto de honor entre los pioneros de la etología animal.

pues sólo en el ideal de la escuela unificada tendrían sentido dichas propuestas¹³⁵. Ello implica una sustancial actualización de los contenidos escolares, poniendo atención a la misma actualización que está teniendo lugar en la ciencia de referencia. Incluso se aspira a que «La iniciación en una muy modesta y discreta filosofía de la naturaleza debe ser la cima de la enseñanza de las ciencias basada en la inducción» Valls, 1928: 10. Y también Valls 1929 contribuye a la fundamentación de una didáctica de las ciencias naturales de base psicológica, centrada en la actividad psíquica que opera en la *construcción* creativa del conocimiento. Este breve artículo no sólo es relevante por los principios pedagógicos que veremos repetidos en las reformas de finales del siglo XX, sino por la misma actualidad de las propuestas prácticas, y de los experimentos escolares concretos que detalla con imágenes y que cualquier maestro de hoy reconocería como típicos en los materiales didácticos que han pasado por sus manos.

Sin embargo, hemos de hacer la siguiente observación. No se encuentran en las propuestas para la escuela primaria, ni en textos escolares de ese nivel educativo, explícitas referencias al paradigma evolucionista, o más precisamente al darwinismo; pues éste sólo aparece en el conocimiento escolar de la escuela primaria, a partir de 1970¹³⁶.

¹³⁵ No a otra cosa se refiere Margarita Comas cuando, al hablar de la biología en el programa de la escuela activa, dice que «es la base más lógica y más segura para la educación seguida, problema que no podemos ya reducir hoy y que va teniendo cada vez mayor importancia» Comas 1929: 125. Varias prácticas de investigación infantil sobre los fenómenos biológicos que aquí se proponen han llegado a hacerse bastante habituales en la escuela: la germinación de una judía, modestos acuarios, registros de observaciones meteorológicas, calcar hojas recogidas y usarlas como elementos decorativos, etc.

¹³⁶ Como es sabido, junto a las consecuencias educativas que de la teoría evolucionista se extrajeron, la ILE fue una vía de introducción del darwinismo en España. En textos destinados a la segunda enseñanza, aparece, desde luego, tanto la defensa del darwinismo como réplicas de autores creacionistas. Dentro de las actividades que se llevan a cabo en el proyecto MANES, entre noviembre de 2006 y febrero de 2007, se tuvo abierta al público una exposición sobre “El darwinismo en los manuales escolares de Ciencias Naturales del último tercio del siglo XIX”. Dicha muestra, excelentemente organizada por Margarita Hernández Laille, a partir de una iniciativa de la profesora Gabriela Ossebach, puede ser apreciada en el catálogo virtual que hemos localizado en <http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/darwin/darwin01.html>. La

3.3.4. Proyección teórica y práctica de Decroly en España

Dentro del movimiento de la Educación Nueva, el método del Dr. O. Decroly re presenta mejor que cualquier otro el cierre o “coronación”, en el modo de educa ción tradicional, de la tradición pedagógica que ve en el entorno o medio próxi mo a la escuela el objeto y la fuente de una enseñanza activa y renovada. Además de recoger sus viejos principios, Decroly añade a esa tradición dos elementos que, desde entonces, quedarán indisolublemente fundidos en posteriores teori zaciones del código pedagógico del entorno: el *interés* y las *necesidades* innatas de la infancia, por un lado, y el criterio psicológico como fundamento o justificación para globalizar las materias refiriéndolas a cualquier asunto nuclear que parezca ser acorde con aquellas necesidades e intereses. En realidad, tal y como ya hemos visto, esas cualidades específicas de la infancia y conceptos estaban presentes en la nueva psicología experimental y el pujante paidocentrismo en la época de Decroly. Poca fue, realmente, la originalidad en las aportaciones del afamado e idolatrado médico, psicólogo y pedagogo belga¹³⁷. Era un producto ecléctico que

selección natural tuvo una dificultosa y precaria introducción en España a finales del siglo XIX a causa de la fuerte reacción de la Iglesia, peculiares entendimientos de la teoría en las filas del krauspositivismo y otras circunstancias políticas e ideológicas (Simó Ruescas, 1999). Incluso en un texto de un naturalista como Odón de Buen, entregado plenamente a la causa de la enseñanza racionalista y laica, librepensador y autor de textos para la Escuela Moderna, aunque sigue el enfoque evolutivo para dar cuenta de la historia de los seres vivos no alude en ningún momento al mecanismo de la selección natural de Buen s.f. ; es un evolucionismo o *transformismo* que se admite como hecho dado, sin explicación teórica. Siendo así que el ilustre catedrático de Historia Natural de Barcelona fuese, como es bien sabido, difusor del darwinismo, no deja de llamar la atención la ausencia en este libro destinado a las bibliotecas anarquistas de una mención a Darwin. Aunque, también ha de decirse que otros textos de Odón de Buen no tenían esa carencia. No hemos profundizado en este interesante asunto, pero nuestra impresión general es que entre los mismos partidarios del darwinismo, éste se consideraba una cuestión de envergadura superior, que no tenía cabida en la escuela primaria. De todas formas en la ciencia española de la llamada *edad de plata*, las dudas sobre la validez explicativa de la selección natural nunca se desvanecieron, tal y como se percibe con claridad en un trabajo de Antonio Zulueta, profesor del Museo Nacional de Ciencias Naturales, en la *Revista de Pedagogía* Zulueta, 1928 .

¹³⁷ En el prefacio de Hamaïde 1930 el amigo y admirador de Decroly, Ed. Claparède señala, entre otros, esa triple condición de médico y psicólogo (científico, teórico) y de peda

recogía las ideas con mayor predicamento en su época, un puente entre las pedagogías disciplinarias basadas en la organización, propias de la educación tradicional, pero con los ingredientes de las pedagogías psicológicas y paidocéntricas que habrían de triunfar a finales del siglo XX. Su fracaso en las aulas es una muestra de la permanente escisión entre teoría y práctica, entre la ingeniería pedagógica y el peonaje que la ha de aplicar en el aula, entre lo que se ha llamado cultura científica y cultura empírica de la escuela. Escisión nada *natural* que se construye con meticulosa premeditación desde que el Estado interviene decididamente en la responsabilidad de gestionar el subsistema de la primera enseñanza.

Pero aunque lo que Decroly divulgó con tan notable éxito no procediese de su propia cosecha intelectual¹³⁸ lo que importa es que, con el fiel apoyo de su familia

gogo (práctico, educador) como mérito extraordinario. La “humildad” del científico que llega a implicarse “directamente” en la tarea educativa es una de las virtudes con las que se ha adornado la figura de Decroly. Pero en ese mismo texto laudatorio en el que Claparède comenta la triple condición de médico, psicólogo y pedagogo, también dice: «Su característica es formar, gracias a esa triple cualidad ... la síntesis de todo ese movimiento que se ha dibujado en los últimos veinticinco años y que aspira a colocar en el fundamento de la educación la actividad, la vida y el interés mismo establecido por las necesidades profundas de cada edad; es decir, el niño mismo.» *Op. cit.*, 13. Reconoce Claparède, de esta forma, el trabajo de recolección y síntesis que hizo Decroly, a partir las ideas que ya flotaban en el ambiente. Similar juicio, de forma menos complaciente, puede verse en el estudio introductorio de L. Luzuriaga a la versión española de una capital obra decrolyana Decroly 1927. Muy recientemente se ha hecho una reedición: Ovide Decroly: *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*, edición de Angelo Van Gorp, Frank Simon, Marc Depaepe y Jordi Monés, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva / Ministerio de Educación y Ciencia Serie Clásicos de la Educación nº 13, 2006.

¹³⁸ Incluso la misma expresión y el concepto de “centros de interés” que pasarán a identificarse plenamente con Decroly, tiene origen norteamericano, y se empieza a usar en Europa a finales de la primera década del siglo XX por mediación del belga O. Buyse (del Pozo Andrés, 2007). De todas formas, el universo de significados en el que se mueven en la época los principios didácticos con los que nos topamos es tan elástico y ambiguo que cualquier concepto puede encontrársele precedente o relación con otro. Desde la otra entrada a la didáctica del medio, la didáctica de la geografía, Chico Rello (1934: 516–517) llega a afirmar que los programas elaborados por su padre, Martín Chico a los que ya hemos aludido son los precedentes de los centros decrolyanos. Sin duda un exceso de interpretación sobre la posesión del mérito de la originalidad. Pero en cualquier caso una interpretación tan arbitraria como muchas otras que ven en unas especulaciones los ascendientes de otras, como si las ideas pedagógicas fueran organismos en los que pudiéramos encontrar una filogenia lineal.

y círculo de colaboradores más íntimo, supo labrarse en vida para él y su método una mítica fama, reconocimiento universal y su escuela de Bruselas se convirtió en centro de peregrinación pedagógica, como en tiempos anteriores fuese la escuela de Pestalozzi en Yverdon. Para lo que aquí nos interesa, tal operación hagiográfica de “santificación” de Decroly (Depaepe, 2003)¹³⁹, tuvo agentes de segundo o tercer orden en España y es inseparable de la introducción del método en nuestro país¹⁴⁰. Sin tal fenómeno de engrandecimiento de la figura de Decroly no se entendería bien la más voluntariosa y sistemática y a pesar de ello frustrada tentativa de llevar a las aulas la enseñanza del entorno¹⁴¹.

¹³⁹ Aunque consultamos por primera vez este trabajo en su versión inglesa, hoy puede verse, traducido al español, en un libro muy reciente de la colección *Educación, Historia y crítica*, de la editorial Octaedro: Depaepe 2006: 47-77.

¹⁴⁰ Una muestra de la veneración que algunos de los pensionados por la JAE sintieron en su visita a la escuela de l’Ermitage puede verse en el emocionado testimonio con el que, por ejemplo, el maestro nacional madrileño Ricardo Campillo cuenta los recuerdos de su viaje en la *Revista de Pedagogía*: «Aparece el doctor Decroly. Nos saluda a todos, amable y cariñoso. Su aspecto simpático, su mirada dulce y bondadosa, su barba entrecana, produce en nosotros una verdadera sugestión» Campillo, 1924. Aún sin llegar a extremos de tan encandilada visión de Decroly la difusión de su obra en España, no ahorró elogios y juicios sobre sus potencialidades transformadoras de la escuela. También hubo crónicas valorativas más ponderadas, como la del inspector de Cáceres Rodríguez Mata 1922, que acudió como pensionado a Bruselas en 1921, y opiniones menos complacientes e incluso críticas.

¹⁴¹ Aunque sea muy esquemáticamente, procede exponer las líneas maestras del famoso método de O. Decroly, para recordar que el medio o entorno es un elemento de primera importancia en el mismo. La idea fuerza que ha pasado a identificar el método mundialmente son los *centros de interés* organizadores del programa escolar, los cuales, a su vez, proceden de otras ideas básicas: la de *globalización* inspirada en una supuesta virtualidad psicológica, y la de un *interés* innato del niño, que es imprescindible para que la función globalizadora pase a la acción. La globalización es coherente con un saber vinculado a la vida y al medio ambiente próximo del que hay que partir en la enseñanza; y de la globalización se pasará al análisis y, posteriormente, a la síntesis. El *interés* nace de las necesidades naturales que son cuatro, también muy difundidas con el método: *alimentarse, lucha contra la intemperie, defensa de los peligros, trabajo solidario*. Cada una de estas necesidades ha de tratarse desde tres puntos de vista: ventajas y aprovechamiento, inconvenientes y medios para evitarlos y conclusiones prácticas. Ello puede hacerse de dos modos distintos: directamente, mediante la experiencia inmediata e indirectamente, a través de recuerdos, documentos actuales o del pasado. Estos modos se desarrollan mediante tres tipos de ejercicios, en los cuales aparece una relación con las materias convencionales: *observación, asociación* en el tiempo y en el espacio, es decir

En estos momentos disponemos ya de una visión bastante completa sobre los personajes y acciones más relevantes en la introducción y difusión de Decroly¹⁴².

Teniendo en cuenta que los ensayos psicopedagógicos de Ovidio Decroly arrancan en torno a 1901, la honda expansiva de su notoriedad llega muy tempranamente a España. Posiblemente el primer conocimiento personal con el médico belga es el del inspector Luis Álvarez Santullano, en 1906, quien visita la famosa escuela de anormales nº 7 de Bruselas; pero incluso se tienen vagas noticias de españoles que desde 1902 tuvieron contacto con estas escuelas donde Decroly experimentaba del Pozo Andrés, 2007. En 1908, Enric Jardí, un maestro pensionado por la Diputación de Barcelona, vuelve entusiasmado de los trabajos de Decroly y los da a conocer entre sus colegas¹⁴³.

Como es bien sabido, han de ser los pensionados por la JAE, los que a partir de la creación de ésta en 1907, se ven llamados a traer a España ciencia y experiencia de Europa, y, entre las importaciones pedagógicas, las novedades más o menos directamente relacionadas con las escuelas decrolyanas tuvieron un lugar destacado. Esta empresa, como otras que llevara a cabo la elite pedagógica de la época, se realiza muy al margen de los maestros ordinarios, los cuales, por mucho que ocasionalmente recibieran místicas alabanzas sobre su sagrada misión,

geografía e historia y *expresión* concreta como en el dibujo y más abstracta como en la lectura y escritura.

¹⁴² Para exponer aquí un rápido apunte sobre este asunto seguiremos algunas averiguaciones de Juan Mainer que han enriquecido el grueso trabajo empírico, finamente interpretado en su tesis de doctorado Mainer, 2007; así mismo me he servido de la información obtenida en un trabajo conjunto que el mismo J. Mainer y yo hemos realizado hace poco tiempo Mainer Mateos, 2007. El mismo número de la *Revista de Educación* donde publicamos este último contiene otro artículo específicamente dedicado al “viaje” de los centros de interés desde L’Ermitage a las escuelas rurales españolas del Pozo Andrés, 2007.

¹⁴³ J. Mainer ha recogido esta noticia de A. Galí 1978: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Llibre II. Ensenyament Primari, primera part. Barcelona: Fundació Galí, p. 122. En la misma obra aparece otro dato interesante: en 1912 el geógrafo catalán J. Palau Vera introduce en la escuela Mont d’Or el método Decroly p. 71, lo cual hemos confirmado en Roig (1979: 36). Ésta puede ser la primera aplicación del método en aulas españolas.

Cuadro 3.1. Pensionados por la JAE para conocer el método Decroly

<i>Nombre</i>	<i>Cuerpo</i>	<i>Tipo de pensión (*)</i>	<i>Año</i>
Ángel Llorca García	Maestro. Director de escuela graduada	P I	1910
Sidonio Pintado Arroyo	Maestro superior	P G P G	1911 1921
Rosa Sensat i Vila	Maestra. Directora de escuela graduada	P I	1912
Jacobo Orellana Garrido		P I	
Luis Álvarez Santullano	Inspector de Primera Enseñanza	P G	1912
Pedro Riera Vidal	Maestro superior	P G	1912
Rosa Roig Soler	Profesora de Escuela Normal	P G	1913
Luis Huerta Naves	Maestro de Primera Enseñanza	P I	1914
J. Antonio Onieva	Inspector de Primera Enseñanza	P G	1922
Florentino Rodríguez Rodríguez	Inspector de Primera Enseñanza	¿?	1922
Eladio García Martínez	Inspector de Primera Enseñanza	P I C P	1920 1922
José Xandri Pich	Maestro. Director de escuela graduada	P I P I	1922 1936
David Bayón Carretero	Maestro de Primera Enseñanza	P G	1924
Cándido Solbes Oltra	Maestro	¿?	1924
Federico Doreste Betancor	Maestro. Director de Graduada	P I P I	1924 1936
Rodolfo Llopis Ferrándiz	Profesor de Escuela Normal	P I	1925
Ana Rubiés Monjonell	Maestra. Directora de escuela graduada	C P	1926
África Ramírez Arellano	Maestra. Directora de escuela graduada	P I P I	1931 1932
Josefina Álvarez Díaz	Inspectora de Primera Enseñanza	P I	1935
Bonifacio Monforte Fernández	Maestra. Directora de escuela graduada	¿?	1935

* P I: Pensión individual; P G: Pensión en grupo; CP: Consideración de Pensionado.

Fuentes: Elaborado a partir de Marín Eced 1990; 1991, Mainer 2007 y Mainer Mateos 2007

generalmente eran considerados meros e indocumentados artesanos que habrían de perfeccionar su tosco quehacer aplicando las propuestas didácticas elaboradas por otros cuerpos más cualificados (inspectores, normalistas y directores de graduadas). Para cumplir su misión, estos detentadores de la ciencia didáctica en tiempos de la JAE, pensaban que la mejor y más eficaz forma de orientar al magisterio era obtener metodologías con fundamentos científicos pero convenientemente traducidas, transformadas en programas de actuación concreta, en productos digeribles, asimilables por el maestro y practicables en la escuela. Eso es lo que parecía ofrecer, precisamente, el Dr. Decroly: un método científico y moderno, experimentado y presentado en forma de tareas muy organizadas y precisas.

Sin embargo, el primer libro sobre Decroly que se publica en España *Syllabus de Pedagogía Científica*, 1918 es obra de Huerta Naves 1918 ¹⁴⁴. A partir de 1920 (concluida la guerra de 1914) la escuela de l'Ermitage recibe la mayor afluencia de visitantes españoles pensionados por la JAE. Una relación, en absoluto exhaustiva, pero sí representativa y ordenada cronológicamente es la que se puede ver en el **Cuadro 3.1.**

Tanto en ésta como en otras muestras puede comprobarse que los pocos maestros o maestras que, sin ser directores de graduada llegan a disfrutar de pensión de la JAE, lo hacen en grupo. Y en lo que se refiere a las “ausencias” de la lista anterior son muy destacables la de Norberto Hernanz y la de Pedro Natalías ambos, sobre todo el segundo, entusiastas seguidores de los *centros de interés* que aún habiendo solicitado la ayuda para visitar Bruselas tres veces cada uno de ellos, no la recibieron.

Hemos gustado de usar cierta metáfora agrícola en relación a la estrategia imaginada por los poderes públicos y la elite pedagógica a la hora de empapar de modernización la cultura y la educación. Trataban de traer la *simiente* de aque

¹⁴⁴ Luis Huerta Naves, era un maestro que adquirió estudios universitarios siendo pensionado en 1914 para estudiar en la Facultad Internacional de Paidología de Bruselas. Sobre él puede verse el reciente trabajo de Diego López 2006.

Cuadro 3.2. Artículos en la *Revista de Pedagogía* relacionados con Decroly

<i>Autor</i>	<i>Título de artículo</i>	<i>año</i>	<i>páginas</i>
Ballesteros, A. *	Principios que caracterizan el método Decroly	1928	350-354
Campillo, R. *	Una visita a la escuela Decroly	1924	365-369
Causi, T.	La globalización de Decroly y la psicología de la estructura	1930	293-301
Causi, T.	Un centro de interés	1931	533-539
Decroly, O.	La función de la globalización y su importancia pedagógica	1923	401-412
Decroly, O.	La función de la globalización y la enseñanza	1927	326-331
Decroly, O.	Libertad y educación	1927	452-455
Decroly, O.	Reflexiones y encuestas sobre bilingüismo	1932	241-248
Ferriere, A.	Un nuevo método de enseñanza y una nueva escuela	1932	97-103
Ferriere, A.	El Dr. Decroly	1936	121-128
Guillén de Rezzano, C.	Los centros de interés	1929	157-162
Hamaide, A.	El método global en la enseñanza de la lectura y escritura	1932	76-80
Hamaide, A.	El cálculo-medida y el programa Decroly	1935	445-452
Lafora, G.	Sobre la educación de los niños deficientes mentales	1927	113-121
Llopis, R. *	La geografía en el método Decroly	1926	496-502
Natalías, P.	Un ensayo del método de los centros de interés	1927	260-267
Rodríguez Mata, A. *	La escuela Decroly y el método activo	1922	86-89
Rubiés, A. *	Un curso-ensayo en una escuela nacional	1928	58-65
Rubiés, A. *	Un ensayo del método Decroly	1928	487-497
Rubiés, A. *	Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria	1929	302-208
Xandri Pich, J. *	El grupo escolar Príncipe de Asturias	1924	445-448

* Hemos señalado con asterisco los autores que habían sido pensionados por la JAE para el estudio del método

Cuadro 3.3. Reseñas en la *Revista de Pedagogía* relacionadas con Decroly

<i>Autor</i>	<i>Autor reseñado</i>	<i>Obra reseñada</i>	<i>año</i>	<i>Pág.</i>
Ballesteros, A. *	Vermeylen	Le psychologie de l'enfant et l'adolescent, Bruxelles, 1926	1926	476
Ballesteros, A. *	Llopis, R.	La pedagogía de Decroly, La Lectura, Madrid, 1927	1928	41
Ballesteros, A. *	Decroly et Buyse	La pratique des test mentaux, Paris, 1928	1928	570
Ballesteros, A. *	Decroly et Buyse	Introduction à la pédagogie quantitative, Bruxelles, Lamartin, 1929	1930	41
Cabos, L.	Dr. Decroly y G. Boon	Vers l'Ecole renouée. Une premiere étape. Paris, 1921	1922	193
Campillo, R. *	Dalhem, L.	El método Decroly aplicado a la escuela. La Lectura, Madrid	1925	183
Comas, J. *	Guillén de Rezzano, C.	Los centros de interés en la escuela. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1929	1929	283
Comas, J. *	Decroly, O.	Psicología aplicada a la educación. Madrid, 1934	1934	190
Comas, J. *	Decroly, O.	El niño anormal. Ed. F. Beltrán, Madrid, 1934	1934	571
Comas, J. *	Decroly, O.	Estudio de psicogénesis. Ed. F. Beltrán, Madrid, 1936	1936	189
Lago de Comas, R.	Decroly, O.	Etudes de psychogénèse	1933	140
Luzuriaga, L. *	Hamaide, A.	El método Decroly	1923	436
Maillo, A.	Verdier, R.	De Mexküll a Decroly, Málaga, 1931	1931	476
Natalias, P.	Decroly, O.	La función de la globalización y la enseñanza, Publicaciones Revista de Pedagogía, Madrid, 1927, (traducción L. Luzuriaga).	1927	348
Navarro, M. L. *	Decroly y Boon	Hacia la escuela renovada, La Lectura, Madrid, 1922	1922	477
Navarro, M. L. *	Hamaide, A.	La méthode Decroly, Neuchatel, Paris, 1922	1923	118
Navarro, M. L. *	Decroly et Schapers	La selection des mieux donnés, Bruxelles.	1924	394
Navarro, M. L. *	Boon, G.	Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria, Madrid, 1926	1926	236
Navarro, M. L. *	Olaizola, S.	El método Decroly en el Plan de las Piedras, Montevideo, 1923	1932	571
Navarro, M. L. *	Decroly y Hamaide	El cálculo y la medida en el primer grado de la escuela Decroly, Espasa Calpe, 1934	1934	477
Plaza, D. *	Decroly	Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers, Bruxelles	1924	438
Álvarez Santullano, L. *	Ballesteros, A.	El método Decroly, Publicaciones Revista de Pedagogía	1928	477
Vilaret, P.	Rubiés Monjonell, A.	Aplicaciones del método Decroly a la primera enseñanza	1930	140
Xandri Pich, J. *	Llopis, R.	La Pedagogía de Decroly, La Lectura, Madrid	1927	394

Fuente: Elaborado a partir de la consulta de la *Revista de Pedagogía* y de Mérida Nicolich 1983

llos países de donde mejor calidad la hubiera, hacer después la oportuna *siembra* en los terruños hispanos y recoger finalmente los frutos, es decir la transformación de la escuela y del magisterio, en los ideales de una nueva educación, del progreso y “desafricanización” sobre todo de nuestros más atrasados medios rurales¹⁴⁵. Dicha siembra comprende desde la traducción de las obras del maestro, la publicación de monografías y artículos de divulgación sobre su método y reseñas de obras decrolyanas, la impartición de charlas en cursos de formación, Centros de Colaboración Pedagógica y otros eventos y hasta la publicación de libros escolares.

La *Revista de Pedagogía* cumplió en esa tarea de difusión un papel muy destacado como puede comprobarse a partir las dos relaciones de trabajos sobre Decroly incluyendo los suyos propios que adjuntamos a continuación; una en la que se consignan los artículos sobre su doctrina y otra en la que, puntualmente, los editores de la afamada publicación, dieron cuenta de los libros que fueron publicándose sobre el método y sus aplicaciones **Cuadro 3.2** y **Cuadro 3.3**.

Encontramos hasta 45 trabajos: 21 artículos y 24 reseñas. Si descontamos los 4 que llevan firma del mismo Decroly, 2 de su colaboradora A. Hamaïde, los 2 de A. Ferrière y 1 de la argentina C. Guillén de Rezzano, el resto de los artículos y reseñas es de autores hispanos, la gran mayoría de ellos pensionados por la JAE. Y si se contemplan las colaboraciones en la revista a propósito del método Decroly, la relación entre éstas y los becados por la Junta es terminante¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Una metáfora que responde a las imágenes usadas en la misma tradición institucionista. Ésta de la simiente y la siembra se repite hasta la saciedad y que junto a la del *misionero* laico, es harto expresiva. Llamamos la atención sobre el campo semántico ideológico donde se sitúa el misionero: redención, salvación, liberación, erradicación de la ignorancia, civilización del salvaje, abnegada entrega a la causa de enseñar al que no sabe, ... No habría “misión” sin una considerable distancia entre el misionero y el sujeto a salvar indio / labriego, sin que el misionero lleve la luz la fe / la ciencia, el progreso a quien de ella carece absolutamente.

¹⁴⁶ Desde luego, no es la *Revista de Pedagogía* la única publicación periódica donde se hace difusión de Decroly. En menor medida, pero también, aparecen trabajos con esa intención en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza a cargo de Rodolfo Tomás y Samper, de Jacobo Orellana, de Agustín Nieto, de Gabriela Mistral, de José Mallart, entre otros, e incluso colaboraciones del mismo Decroly. También J. Orellana escribe tres artículos para

Como puede verse en las anteriores tablas, la *Revista de Pedagogía* dio cumplida cuenta de las obras de o sobre Decroly y su método, traducidas o no, así como de las que sobre el tema se escribieron por autores españoles. Tanto los trabajos de traductor y prologuista, como los de reseñistas o las obras específicamente escritas para difundir el método Decroly se llevan a cabo mediante una tupida red de agentes mediadores que, sin llegar a un gran número, consiguen un efecto multiplicador en la siembra decrolyana, una presencia de la dimensión discursiva y propagandística que supera con creces a la presencia documentada, en los mismos foros, de la aplicación o experimentación práctica en las aulas la catalana A. Rubiés, el segoviano P. Natalías y el director de la graduada madrileña “Príncipe de Asturias”, J. Xandri.

Es extraño que en las páginas de la *Revista de Pedagogía* no aparezca en ningún momento la firma del maestro madrileño Sidonio Pintado Arroyo, siendo éste un personaje bien relacionado, pensionado varias veces por la JAE y traductor al español de dos obras importantes. La primera, un librito de O. Decroly y G. Boon, *Hacia la escuela renovada: una primera etapa*, publicado en 1922, en Madrid, Ediciones de La Lectura un trabajo divulgativo de éxito, pues hubo otras ediciones. Y en 1923, S. Pintado traduce y prologa la muy conocida y citada obra de Amélie Hamaïde: *El método Decroly*, Madrid, Librería de Fco. Beltrán¹⁴⁷. Y lo mismo puede decirse de Jacobo Orellana, traductor y autor de notas aclaratorias de una obra del Dr. Decroly y Madlle. Monchamp, *La iniciación a la actividad*

La Escuela Moderna nº10, octubre de 1923 bajo el título de “La difusión del método Decroly”. Y Sidonio Pintado, decididamente dedicado a una efectiva divulgación, escribe un folleto de 35 páginas, *Decroly: biografía, ideas pedagógicas, bibliografía* que hace el nº4 s.f. de las “Cartillas Pedagógicas” editadas por El Magisterio Español. Otro tanto podría decirse de publicaciones como la *Revista de Escuelas Normales*, *El Magisterio Español*, la *Escuela en Acción*, etc..

¹⁴⁷ Hay reediciones de ésta en 1927, 1930 y 1936. Nosotros hemos manejado Hamaïde 1930, la tercera edición con prefacio de E. Claparède. Como ya decíamos la difusión del método del médico belga va asociada a la urdimbre de su “santificación”. Sidonio Pintado expresa en su prólogo la veneración a Decroly en términos muy similares a los de otros escolanovistas: “Científico y apostol”, “gran maestro”, “gran educador belga cada día más querido y admirado en todo el mundo”.

intelectual y motriz por los juegos educativos. Contribución a la pedagogía de los niños y de los irregulares, publicada ya en 1919 por la editorial Francisco Beltrán de Madrid. También J. Orellana y S. Pintado, traducen, en pareja, una obra del fiel adlátere de Decroly, Louis Dalhem: *El método Decroly aplicado a la escuela* que es publicada por Ediciones de la Lectura en 1924.

A principios de 1926, O. Decroly acude a Madrid, invitado por la Junta de Protección de la Infancia, para impartir cuatro conferencias en su X Congreso Internacional, todas ellas dedicadas al *niño delincuente*, sirviendo la ocasión para noticias en prensa diaria y revistas del ámbito pedagógico. Rodolfo Llopis da una amplia información de esta presencia de Decroly en España¹⁴⁸ en un libro que, por otra parte, es decisivo para entender la centralidad que el medio o entorno tenía para el pedagogo socialista en una enseñanza geográfica siguiendo un programa de Decroly Llopis, 1927.

Además de R. Llopis, la autoridad reconocida de otros pedagogos, que mostraron con obras específicas su entusiasmo por la escuela decrolyana, redundó a favor de que ésta fuera considerada cosa de “moda”, más que otras novedades como el método de proyectos. Tal es el caso, al menos, de Antonio Ballesteros Usano, autor de *El método Decroly*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1928.

Desde luego no todo fue una aceptación acrítica y recepción más o menos entusiasta de las innovaciones de la Escuela Nueva y en concreto del método Decroly. Virgilio Hueso, el prestigioso director de la escuela graduada La Florida, de Madrid, fue uno de los que se pertrechó de razones «para recibir las novedades con espíritu crítico», como dijo e hizo en un amplio trabajo que podemos tomar como cualificado testimonio de la resistencia u oposición en el plano

¹⁴⁸ R. Llopis recoge en una primera parte del libro “El Dr. Decroly en España” un trabajo periodístico, «hecho para presentar al gran público español la noble figura del doctor Decroly ...», y que, como tal, apareció en el diario *El Sol* los días 9, 10 y 11 de abril de 1926.

teórico Hueso, 1925: 536 ¹⁴⁹. Es una crítica poco usual y, por tanto, no representativa de otras más comunes. En cuanto al caso del pedagogo belga, la posición de V. Hueso es clara y finamente argumentada:

«Los centros de interés de Decroly tuvieron su precursor en los dones de Froebel, y así como éstos hastían a los párvulos después de verlos una vez, los centros de interés de Decroly, que son unas agrupaciones lógicas de las materias de enseñanza que no llegan a la finalidad que se propone su autor, de adaptarse a la evolución psicológica del niño, lo hastiarán igualmente, porque el interés del niño cambia con los tiempos, con las edades, con los países. Qué más da asociación en el espacio y el tiempo que Geografía e Historia; observación, que lecciones de cosas y de ciencias naturales; expresión, que ejercicios de lenguaje, trabajo manual, dibujo, etc.?» *Op. cit.*, 536 .

Realmente la crítica de V. Hueso por su amplia óptica y profundidad es una contestación a lo más sustancial de *la revolución copernicana* como gustaba de decir Ed. Claparède que la Escuela Nueva exhibió como aportación histórica¹⁵⁰. Con un atinado sentido, el maestro madrileño como hiciera E. Durkheim reclama el conocimiento histórico de las ideas pedagógicas y de la institución escolar como mejor camino para entender el presente y dice que hay que remontarse al siglo XVII en los países protestantes para encontrar las *causas profundas e impersonales* que dieron lugar en toda Europa a las enseñanzas realistas en oposición a la humanista y libresca. La mirada crítica se dirige a varias facetas del escolanovismo y con la primera frase ataca directamente a la raíz: *La educación debe ser esencialmente cosa de autoridad*. Pero tanto o más revelador que la frase es un detalle aparentemente anecdótico: la sentencia de Hueso viene con una llamada que

¹⁴⁹ Aquí sólo hablamos de la segunda parte del artículo conclusión que ya había empezado en un número anterior de la Revista de Pedagogía Tomo IV, pp. 499-505 .

¹⁵⁰ En la cita anterior lo más interesante es la previsión del desgaste que toda novedad sufre con el uso y, por ende, la vana ilusión de esperar de la dimensión metodológica lo que no puede dar. Tampoco descubre V. Hueso el mediterráneo al referirse a disfrazar lo viejo con ropajes nuevos. De hecho hasta los más allegados seguidores de Decroly reconocen exactamente lo mismo: «Las lecciones de observación representan las “lecciones de cosas” inscritas en el programa. La asociación en el tiempo y en el espacio reemplaza a la Historia y a la Geografía.» Hamaïde, 1930: 42 .

nos remite a la siguiente nota a pie de página que, de forma muy poco ortodoxa, introduce la *Revista de Pedagogía* léase Lorenzo Luzuriaga :

«Como se comprenderá, la REVISTA no se solidariza con ésta ni con otras afirmaciones del autor, como en general, con ningún artículo firmado, aunque coincida muchas veces con ellos.» *N. de la R.* en Hueso, 1925: 535 .

Las divergencias entre Hueso y Luzuriaga no es la única vez que se manifiestan) pueden resumir y simbolizar dos posiciones muy diferentes, en algunos aspectos contrapuestas, sobre las medidas de renovación y modernización de la escuela. Junto a la crítica a la educación como actividad libre del niño sin autoridad, lúdica y espontánea, V. Hueso pone en entredicho la excesiva fe en “recetas” metodológicas apoyadas en una débil y balbuceante psicología experimental, duda de la aplicación de *tests* y otras tecnologías como la medición psicobiológica para conocer al alumno, y muestra su desacuerdo con el empeño de perseguir modelos técnicos psicológicamente informados que olvidan la dimensión colectiva que toda técnica educativa necesariamente debe tener¹⁵¹. Todo esto en cinco páginas.

No tiene sentido prolongarse aquí en más citas para documentar lo ya documentado y, sin duda, bien sentado en otras investigaciones algunas muy recientes citadas más arriba : que los *centros de interés*, como llegó a denominarse comúnmente al método de Ovidio Decroly, tuvieron en España una amplia difusión, sobre todo desde mediados de los años veinte del pasado siglo y hasta 1936 y después . Y que, con todas las críticas y polémicas que el método también despertó, en general, fue considerado por la elite pedagógica que en España simpatizaba con la Escuela Nueva como un modelo científico, renovador y de gran valor didáctico. Qué calado real tuvo en las aulas? Qué obstáculos se oponían a

¹⁵¹ Este aspecto de tendencias individualistas frente a colectivistas será muy importante en los debates entre los pesos pesados de la pedagogía. Tal vez en el colectivismo era en lo que más coincidían Luzuriaga y otros socialistas con lo que, por otra parte, están planteando V. Hueso o A. Maíllo. Las diferencias eran de matices que se van convirtiendo en fracturas insalvables al calor de la contienda ideológica y, posteriormente, bélica.

él? Y, especialmente, qué formas prácticas adquirió en la cultura empírica de la escuela desde una perspectiva genealógica?

Bien es cierto que en el primer tercio del siglo XX, particularmente en tiempos republicanos, el clima renovador, difícil de evaluar y cuantificar, fue muy distinto al de una rutinaria y burocrática onda plana que se impuso tras la guerra civil¹⁵².

Ahora bien, no somos los primeros ni seremos los últimos en coincidir en que esa atmósfera reformista no consigue materializarse en el interior de la escuela, salvo en casos excepcionales y que los problemas económicos y las fuertes luchas ideológicas en la II República no digamos ya en los años de guerra no facilitaron, precisamente, un proceso de cambio real y uniforme en la cultura práctica de la escuela. Hernández Díaz, 1990: 26-28¹⁵³. Estamos con el profesor salmantino cuando concluye que en la República «no fueron muchas las innovaciones reales en el interior de la escuela primaria, aunque fueron abundantes los proyectos y buenos deseos» *Op. cit.*, 28.

Esta valoración general no invalida el hecho cierto de que la renovación preexistente desde dos décadas atrás, se amplificase y llevara a la realización de experiencias aquí y allá, encuadradas en movimientos organizados tal y como indican los estudios de ámbitos territoriales. El caso de Asturias, muy concienzudamente investigado entre 1923 y 1937 por Borque López 1991 puede tomarse como ejemplo, con independencia de su mayor o menor representatividad véase, especialmente el capítulo 12: *El movimiento de renovación pedagógica en Asturias en los años treinta. La introducción de las nuevas metodologías didácticas*. Allí, inspectores

¹⁵² En tal sentido coincidimos con la profesora M^a del Mar Pozo. No tanto en sus cálculos sobre las dimensiones de la renovación en tiempos de la República ni en la contemplación de aquella bajo la dicotomía de “por arriba” y “por abajo” del Pozo Andrés, 2005, lo cual se entenderá siguiendo la lectura de nuestro texto.

¹⁵³ La ausencia de normalidad en la vida pública durante la guerra es una evidente situación que no permite el desarrollo de planes de largo alcance, sin embargo es en el contexto de la guerra, cuando se radicalizan las posiciones ideológicas y en la España republicana, como habremos de ver, surgen los planes oficiales de enseñanza más avanzados.

como Antonio J. Onieva, Eduardo de Fraga y la inspectora Juana Clavero, además de directores de graduadas como Braulio Arce introductor del método de proyectos en la región y Francisco Cañal, y algunos maestros, son impulsores de semanas pedagógicas, centros de colaboración¹⁵⁴, cursos, conferencias, publicaciones, etc. Los paseos escolares y el excursionismo se hacen habituales el precursor asturiano, que había escrito sobre el tema en el BILE, es el maestro Pablo Miaja hasta el punto de que los padres no los ven ya como una pérdida de tiempo y se recibe colaboración de algunos Consejos Locales de Primera Enseñanza Borque López, 1991: 386 ¹⁵⁵.

A nuestro juicio, aquella efervescencia renovadora tuvo muchas similitudes con la que reverdeció con autoconsideración de *herencia legítima* en los años setenta y primeros ochenta del mismo siglo: minoritaria, esporádica, de limitadas experiencias innovadoras hibridadas con tareas más “corrientes”. Similar, incluso, hasta en los motivos que impulsaban a los maestros y maestras por la senda del mérito y la promoción profesional, especialmente entre los más jóvenes. Una cosa es el general desentendimiento e incluso confrontación del magisterio con la teoría pedagógica y otra cosa son los acercamientos de maestros que, individual o colegiadamente, se adscriben a las propuestas emitidas “por arriba”, para interpretarlas y experimentarlas con más o menos fortuna y, al margen de sus intenciones declaradas, suelen obtener finalmente una recompensa simbóli-

¹⁵⁴ Comparecen en ellos, al igual que en otros lugares de España, lecciones típicas relativas al entorno cercano bajo el rótulo de centro de interés: «Centro de interés alrededor del mismo niño titulado *Lo que es mío*, con arreglo a la siguiente o parecida marcha: El niño; su retrato; su historia. Sus padres. Sus hermanos. Su casa. Su escuela. Su Iglesia. Su Maestro o su Maestra. Su Inspectora o Inspector. Su bandera. Su patria. Etcétera.» *Op. cit.*, 373.

¹⁵⁵ Se dice que sólo en 1933, Oviedo recibe más de 400 expediciones escolares. Es una cifra, sin duda, sorprendentemente alta. De todas formas el excursionismo cuando los recursos económicos alcanzaban y los paseos escolares fueron las prácticas escolares que se asentaron para siempre en la cultura escolar desde el impulso institucionista. Aunque ha de advertirse que en absoluto eso es indicador de una implantación en las aulas de la pedagogía del entorno. Entre las fuentes usadas por Leonardo Borque destaca el *Boletín de Educación de Oviedo* donde, junto a noticias de este tipo aparecen propuestas de programas de la Inspección, claramente inscritas en la enseñanza del entorno *Op. cit.*, 370.

ca voto de gracias, menciones especiales, publicaciones , o material ascenso en el escalafón, ocupación de huecos en el sistema académico burocrático, etc. . Entre el discurrir normalizado de las prácticas escolares y la posibilidad de su transformación, opera una particular economía del esfuerzo y su compensación. Compensación puede ser, claro está, la misma conciencia de estar ejercitando prácticas renovadoras sostenidas por diferentes motivos más o menos conscientes, la identidad de vanguardia construida entre iguales. Lo que no existe es el *esfuerzo desinteresado*. Hoy como ayer.

La aplicación en las aulas y la aceptación por los maestros de escuelas unitarias de programas organizados en *centros de interés*, que requerían, como mínimo una amplia escolarización en el modelo graduado, matrícula y asistencia estable y tiempo para su desarrollo, hay que ponerlas bajo sospecha. Por mucho que inspectores, normalistas y directores de reconocido prestigio no regatearan esfuerzos elaborando adaptaciones del método a la escuela rural a través de publicaciones, cursos, centros de colaboración o congresos pedagógicos, los resultados fueron más bien magros. Las ejemplificaciones divulgadas del método Decroly malamente podían tener cabida en la masificada escuela-aula, acuciada por la urgencia de enseñar a leer, escribir y contar a unos alumnos que asistían

irregularmente a la escuela y por poco tiempo¹⁵⁶. De todo ello se percataban muy bien los maestros y los padres¹⁵⁷.

En los Congresos Pedagógicos que celebró el magisterio segoviano en 1926, 1928 y 1930¹⁵⁸, se desató una animada y significativa polémica entre creyentes del

¹⁵⁶ Resulta irónico el hecho, señalado por del Pozo Andrés 2007, de que Mademoiselle Hamaïde tratara de convencer a los exploradores pedagógicos hispanos de lo adecuado del método Decroly para una escuela aula. Aunque se arguyera que los centros de interés tal y como se aplicaban en Bélgica venían a ocupar un ciclo de varios años donde un mismo maestro sigue con los mismos niños, basta ver la estructura de los programas decrolyanos para entender que se basa en la graduación física de la escuela, en una clasificación altamente organizada. Por otra parte, han de verse las características que el mismo Decroly dice que deben reunir las escuelas para ser aptas a su método, en la conferencia que sirvió para su “presentación en sociedad”, durante el constituyente Congreso para la Educación Nueva de 1921 en Calais (Hamaïde, 1930: 31-35). Glosando sumariamente las exigencias del Dr. Decroly, especificadas en 15 puntos, vendrían a dibujar el siguiente perfil: un medio natural para la observación de los seres vivos en su ambiente, matrícula limitada y grupos no superiores a los 20-25 alumnos de ambos sexos, aulas taller con todo tipo de recursos y utillaje moderno, personal docente activo, inteligente, creador, amante de los niños, grupos homogéneos y personal preparado para niños retrasados, un Comité de padres para encauzar su participación en la escuela a fin de que «comprendan el método y colaboren en el éxito»,... Se comprenderá que cualquier parecido de este idílico cuadro con las escuelas rurales españolas no podría darse ni por rara coincidencia. Solamente la proximidad al medio natural sería atributo de las unitarias en los pueblos españoles. Pero atención! para ello Decroly recomienda construir las escuelas en la periferia de las ciudades. Ese es también el ideal de Herminio Almendros y otros pedagogos de la época: escuelas graduadas en un entorno de alegres y frondosos bosques.

¹⁵⁷ Ya que de los maestros nos vamos a ocupar con un poco más de extensión, debemos apuntar al menos que, efectivamente, los padres y madres no “entendían”, el nuevo método de enseñanza (sobre todo en lo que se refiere a la lectura y escritura). Los mismos decrolyanos como Ed. Claparède y A. Hamaïde nos hablan de esa incompreensión y de los trabajos que habían de emprender para contrarrestarla y conseguir modificar las opiniones desfavorables (Hamaïde, 1930: 16, 158). Ana Rubiés se refiere incluso a “la batalla de las familias” cuando habla de este asunto: «Ha sido reñida en los primeros años: hubo quejas, improprios, amenazas... Ahora ya llegan casi convencidas y una madre dice a otra: *Te extrañará; aquí no enseñan las letras, pero si vieras cómo leen!* A todas les rogamos que de momento se abstengan de hacer leer a sus hijos.» Costa i Via, 1971: 70.

¹⁵⁸ En esos años era gobernador de Segovia Rufino Blanco y el inspector de la zona rural cuyos maestros animan las inquietudes pedagógicas societarias era Antonio Ballesteros. Es significativo que la participación de Rufino Blanco en los congresos segovianos se limitó a una presencia protocolaria como Gobernador Civil entre otras autoridades locales y provinciales y a una conferencia donde hace gala de su amplia cultura. Contrasta el escueto

método Decroly, capitaneados por Pedro Natalías y Sidonio Pintado, y escépticos. A pesar de los «entusiasmos del inspector jefe don Antonio Ballesteros que ha visitado las escuelas del gran pedagogo belga», el cronista de aquellos eventos, Norberto Hernanz, no puede evitar confesar que:

«En las aplicaciones y ensayos que del método se han hecho en España, hemos llegado, sin excepción, al mismo resultado: los fracasados por el fracaso y los triunfadores a pesar del triunfo, todos han abandonado el método, por lo menos, como único y exclusivo» Hernanz, 1929: 92-93

En la misma crónica se nos habla de los significativos abandonos de S. Pintado, P. Natalías y hasta de la crisis de fe sufrida por el maestro zaragozano J. Talayero que, por cierto, posteriormente será uno de los jefes de fila de la pedagogía fascista en los primeros años de postguerra junto a otros decrolyanos confesos como J. Álvarez Díaz, I. Almazán o Á. Ramírez de Arellano, todos ellos fervientes militantes de la ultracatólica Federación de Amigos de la Enseñanza FAE. Sólo se salvan de la “debacle” los que, por otras fuentes, conocemos como los más “puros” decrolyanos; es decir: Ana Rubiés y Federico Doreste.

Los textos de Norberto Hernanz constituyen un caudal de información muy interesante para nuestras pesquisas. En una de sus infructuosas solicitudes de pensión a la JAE para visitar las escuelas de Bruselas, presenta una memoria manuscrita Hernanz, 1926 de cuyo contenido se extraen dos testimonios que apuntalan firmemente lo que estamos diciendo¹⁵⁹. Desde 1921, Norberto Hernanz

comentario a esa conferencia con el referido a la conferencia de clausura que pronuncia A. Ballesteros: «Los aplausos de los maestros a su jefe, subrayan de manera elocuente y magnífica la compenetración tan íntima y cordial que une a maestros e inspectores en esta modesta empresa de cultura» Hernanz, 1929: 103-104.

¹⁵⁹ La memoria, conservada en el Archivo de la JAE, ofrece una pintura nítida y sugere de la gestación, logros y afanes de un *centro de colaboración* que surge por iniciativa de un puñado de maestros capitaneados por Norberto Hernanz. La escribe el maestro segoviano en 1926, desde Torre Val de San Pedro, donde dirige una pequeña escuela vinculada al Centro de colaboración de Salceda. Ese Centro de colaboración puede considerarse un primitivo nido de la moderna renovación pedagógica, que reúne a maestros con voluntad societaria y para formarse, con relativa autonomía, al tiempo que experimentan métodos y lecciones modelo que luego comparten en las reuniones.

dirige una escuela rural que se ha guiado por los trabajos del centro de colaboración de Salceda. Éste surge a iniciativa de unos siete maestros que deciden empezar con charlas y posterior debate sobre temas importantes como “Herbart y su pedagogía” o “La psicología experimental”. No tardó mucho tiempo el inspector Antonio Ballesteros (como es sabido, una de las figuras más relevantes de la pedagogía del primer tercio del siglo XX en presentarse a las reuniones del centro de colaboración segoviano para prestar su apoyo, “su aliento y simpatía” a los maestros emprendedores. Y a ejercer decimos nosotros su paternal control y a asignar el contenido y modelo de formación que a su juicio correspondería a un maestro rural. Efectivamente, Ballesteros les indica que dirijan sus esfuerzos a temas menos elevados, más prácticos y concretos, pues siendo la realidad donde ejercen su profesión tan precaria, muchos problemas metodológicos y de organización son los que deben preocupar al maestro en primer lugar. Con lo que reiteradamente se ha dicho y se dirá en nuestro trabajo sobra cualquier comentario sobre este reparto del saber poder, de escisión entre la teoría y la práctica. División que ha sido aceptada como un hecho lógico y natural por el magisterio quien, reiteradamente, también ha reclamado una competencia subordinada al saber aplicado, práctico, operativo; artesanía didáctica para gestionar la cotidianidad de las aulas. De ahí que los maestros del centro de colaboración de Salceda aceptaran las recomendaciones de Ballesteros como lo más sensato del mundo: dedicarse a métodos y soluciones organizativas para la escuela unitaria y, mediante la elaboración de lecciones modelo, intercambiar las experiencias para el mutuo enriquecimiento. Resumiendo el resto de la memoria de Norberto Hernanz a la JAE, veremos que a la hora de trabajar un método para un programa, tras hacer una curiosa concentración de materias¹⁶⁰, a él le correspondió elaborar el

¹⁶⁰ Las materias quedan agrupadas en sólo cuatro áreas, como diríamos hoy día: Ciencias de la Naturaleza; Historia, Geografía y Derecho; Religión e Historia Sagrada; Lenguaje y Ciencias Exactas y Trabajos Manuales. Hacemos notar lo que, suponemos, es una peculiar interpretación decrolyana aunque Hernanz no dice nada al respecto al poner en primer lugar las Ciencias de la Naturaleza que corresponderían con el momento de la *observación*, después

de Ciencias de la Naturaleza y lo hace siguiendo el método de Decroly. Queda muy satisfecho de su obra pero ... «Pero faltaba contar con la realidad, faltaba aplicarlo a la escuela» Hernanz, 1926: 12 . Y la realidad habló, poniendo, como explica muy detalladamente el maestro segoviano, en evidencia las condiciones limitantes, las dificultades insalvables: varios grados en la unitaria, carencia de libros y material apropiado, y, en general, un inmisericorde diagnóstico que lleva a calificar el contexto de la escuela rural en el que trabajan como estrecho, mezquino, antieducador,... Inútiles son los esfuerzos que se invierten en elaborar proyectos innovadores pues, para el autor de la memoria, todo queda paralizado ante la distancia que separa los sueños reformistas de la tozuda realidad. Tras considerar quijotescas las propuestas de vanguardia, la salida que finalmente toma Norberto Hernanz es sorprendente: Que cambie la realidad! Y los cauces o actuaciones para cambiar ésta que es, fundamentalmente, la ruda sensibilidad aldeana serían ampliar los horizontes del niño pueblerino, llevándolo en excursiones de varios días a la capital de la provincia. Que vieran en directo el ferrocarril, los grandes edificios, las fábricas; en definitiva, el progreso en vivo.

La conclusión es bien clara: el método Decroly no es apropiado para la realidad de la escuela de un solo maestro, que es la predominante en España¹⁶¹. Para

la Geografía y la Historia porque es donde se haría el proceso de *asociación* y, por último, el hecho de poner juntas las tres disciplinas donde se desarrollaría la *expresión*.

¹⁶¹ Las resistencias a las propuestas decrolyanas no fueron algo exclusivo de la España agraria y atrasada. En la misma Bélgica, en 1936, se llegó a hacer una extensión mediante una reforma de altos vuelos en las escuelas primarias «que pretendía lograr una *enseñanza total* que fuera más allá de las materias mediante el *estudio global del medio*» Depaepe, 2006a: 40 . El resultado fue, según M. Depaepe, que el estudio del medio no pasaba de servir para inspirar propuestas de ejercicios de redacción, documentar algunas lecciones y, en el mejor de los casos, constituir una materia una asignatura más en la que la globalización no era precisamente algo claro. Afectaba a materias de *segundo orden* pues no entraban allí las matemáticas o la lengua. El recelo a la reforma, por si hacia descender el rendimiento o convertía en una anarquía el programa de enseñanza, contribuyó como un elemento más al fracaso del aquella madrugadora reforma lo cual evoca similitudes, signos recurrentes, con otras que en España vendrían mucho después . Mayor información sobre aquella reforma, nos indica el historiador belga, puede encontrarse en otro trabajo suyo: M. Depaepe, M. De Vroede y F. Simon,

entender las dificultades que a ojos de la vanguardia escolanovista se presentan en función de la heterogeneidad organizativa de la escuela pública, así como de las diferencias sociales, culturales o las debidas a la formación de los maestros, téngase presente que tales dificultades llegan a considerarlas como insalvables; algunas de ellas como hechos dados, “naturales” y a los que el conocimiento escolar ha de plegarse imperativamente. Sobre todo la dicotomía entre el mundo rural y el urbano que se representa, en el pensamiento de muchos, como problemática principal, por encima de otras diferencias sociales en las ciudades. Así, por ejemplo, Antonio Ballesteros admite, sin ningún atisbo crítico, que mientras la escuela urbana puede desentenderse del futuro que les espera a los alumnos, pues su medio es suficientemente rico para aportar cauces y oportunidades, la escuela rural debe aportar ya la vocación y la orientación profesional. Es decir, prefigurar ya el destino vital del agro-niño. Ballesteros (1922) admite que, por ello, el programa de la escuela rural ha de ser diferente no sólo por el contenido y el procedimiento sino por la finalidad.

Para completar el diagnóstico sobre el reflejo de la enseñanza globalizada a partir del medio circundante, en claves decrolyanas, analizaremos un libro escolar y el trabajo docente de unos maestros: unos ya citados por su fama como seguidores fieles de Decroly y otros, también de la época, más anónimos y corrientes. También hemos de intercalar el trabajo de *recontextualización* que realizan inspectores a la hora de publicar programas de orientación para los maestros¹⁶².

“The 1936 Curriculum Reform in Belgian Primary Education”, *Journal of Education Policy* 6 1991 : 371-83.

¹⁶² El conjunto *productivo* de esta mediación de agentes recontextualizadores libros, programas, prácticas,..., así como la reiterada problematización que hacemos de la distancia entre los discursos teóricos y la práctica escolar tiene relación, sin duda, con el principio de recontextualización pedagógica empleado por Bernstein 1998: 64-65. Sin embargo las valiosas aportaciones de este autor, y de otros que tanto han contribuido a la sociología y a la pedagogía críticas o al pensamiento general P. Bourdieu, M. Foucault, Th. K. Popkewitz, T. Tadeo da Silva, V. Valkerdine, entre otros no tienen en nuestro trabajo una presencia muy explícita, constitutiva de esquemas analíticos. Más bien han contribuido a formar, más o menos conscientemente, un depósito en el pensamiento de quien esto escribe que luego aflora en nuestras interpretaciones. De ahí que algunos sólo sean citados muy puntualmente.

Las memorias de maestros sobre sus experiencias prácticas, en concreto, son definitivas para aproximarnos a los decantados de la innovación en la práctica más generalizada y también, y por ello, a los vestigios de la teoría que por su transmutación en el aula adquieren los genes más potentes para su reproducción y supervivencia una recontextualización de segundo orden, podría decirse que se hace en las aulas. Y no empleamos, en absoluto, esta metáfora neodarwinista como un recurso literario, sino porque nos parece especialmente explicativa de esa parcial y selectiva adaptación de las ideas didácticas en el contexto práctico de las aulas a las que se han dedicado ya interesantes estudios. Como es sabido el saber artesanal del maestro es anterior a toda doctrina didáctica y cuando ésta llega a la escuela es seleccionada, simplificada en acciones concretas y adaptada junto a otras acciones preexistentes y fuertemente asentadas¹⁶³. Pero queremos señalar, con brevedad, que los elementos que finalmente se incorporan en convenios funcionales actividades, secuencias, duración de lecciones, contenidos, etc. son como las mutaciones “genes mutantes” que mejor se ajustan a una *economía del esfuerzo* en relación y complejo equilibrio con el *éxito* y adquieren la capacidad de *reproducirse* con más probabilidad, y por tanto de convertirse en rutinas de larga duración. Huelga decir que el “éxito” (finalmente convertido en éxito reproductivo es un poliédrico y ambiguo concepto en el que pueden barajarse la enseñanza, la educación, el control, la motivación, ... y nada tiene que ver con objetivas evaluaciones, sino con lo que por ello aceptan los sujetos implicados maestros, alumnos, padres, etc. en sus estrategias de adaptación a la vida en las aulas. Pactos implícitos en las relaciones de poder dentro del aula. Contémplese este mecanismo en la cultura de la escuela y a largo plazo para juzgar la metáfora biológica.

¹⁶³ La gestión de la marcha de la clase, en la que el orden, silencio y control son condiciones determinantes que llegan a imponerse a la función de enseñar (Merchán Iglesias, 2005). Al ocuparnos de la asignaturización del código pedagógico del entorno, al final de esta investigación, veremos algunos mecanismos de ese proceso en el que los requerimientos de la experiencia actúan creando un inapelable *sistema de necesidad*.

A José Xandrí Pich se le ha atribuido un importante papel en la introducción de Decroly¹⁶⁴. Hay un manual escolar suyo en el que nos vamos a detener por las peculiaridades que serán objeto de comentario. Se trata de la enciclopedia *Concentraciones II Vol.* y hemos manejado la primera edición publicada durante la República Xandri Pich, 1932. Hasta cuatro versiones de esta obra publicó José Xandrí Pich: en 1932, 1944, 1945 y 1946¹⁶⁵. Diferentes en cuanto a su extensión y niveles educativos de destino, pero con el mismo modelo didáctico: una especie de paradójica combinación del método decrolyano y enciclopedia. En efecto, estos manuales permiten dos usos a gusto del maestro que los adopta:

a Un uso tradicional, siguiendo linealmente el orden de sus páginas y yendo a la materia de estudio que en cada momento determine el horario escolar. Se corresponde con la estructura más visible de la obra: una enciclopedia como otra cualquiera de la época en la que se incluyen las materias lengua castellana, geografía, historia, ciencias físico químicas y naturales, canto, agricultura y otras industrias,... Como dice el autor,

«A los maestros partidarios de la tradición o poco amantes de las innovaciones, tal vez les sea más cómodo guiarse por los índices que, de las respectivas asignaturas

¹⁶⁴ Adolfo Maíllo, que coincidió con él en su primer destino como maestro en la capital de España 1931 en el Grupo Escolar *Ruiz Zorrilla* antes de la República *Príncipe de Asturias*, lo ha considerado como el principal introductor de Decroly. Puede discutirse si ese “primer lugar” corresponde o no al pedagogo de origen catalán, pero es indudable que la experiencia decrolyana del grupo escolar Príncipe de Asturias tuvo importantes efectos propagandísticos con independencia de su desarrollo, profundidad y continuidad y que los libros de Xandrí Pich sobre los centros de interés y la concentración de materias tuvieron una difusión muy amplia. En la Tipografía Yagües es donde aparece toda la producción bibliográfica de Xandrí. Allí publica *Los centros de Interés: ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza*, la primera edición antes de 1932 y la quinta y última en 1942.

¹⁶⁵ Llamo la atención sobre las fechas de publicación para señalar algo de lo que habré de ocuparme más adelante: la pervivencia, tras la República, en la dictadura franquista de los modelos didácticos relacionados con la tradición pedagógica de la enseñanza del entorno, aunque fuera en un plano secundario y con perfiles desvaídos. La continuidad en una casa editorial de un mismo autor y de una misma obra de esa obra claramente inspirada en la veta de la Escuela Nueva es sintomática.

o materias, van al final del libro que adaptarse en su labor docente, a un programa basado en coordinación de materias o centros de interés» *Op. Cit.* p. 9 .

b) Otro fundado en diez “centros de interés” (lo que Xandrí identifica, sencillamente, con las *concentraciones* y cuya organización puede hacer el maestro mediante una cartografía de las asociaciones que aparece como un ensayo de programa que especifica la coordinación de materias para cada centro de interés. Un buen ejemplo es el primer centro de interés:

I. Lo que nos rodea:

Los seres vivos. Animales, vegetales y minerales: su distinción y diferencias. Ciencias: I .

Lo que nos rodea. Los países. La vida del hombre. Planos y mapas. Orientación. Geografía: I 1 2 3.

La Familia y la Sociedad. Deberes recíprocos de la familia. Educación Moral y cívica: I II III.

La Escuela. La Familia. Lengua castellana: V X.

Op. Cit., p. 11

La obra viene a ratificar que las concentraciones de materias en términos estrictos o una adaptación excesivamente novedosa del método Decroly es algo que no se digiere fácilmente por el conjunto del magisterio. Esa circunstancia que recomienda prudencia en las innovaciones, llevó a Xandrí Pich a idear el complejo artificio de un libro que vale para unos y otros, para amantes de los centros de interés o de las enciclopedias, según el libro se lea y use por el maestro. Realmente, se trata de una afinada visión comercial del libro de texto, pero también una muestra de la transmutación de las ideas decrolyanas mediante una calculada combinación y selección de ingredientes nuevos y viejos, de lo conocido y lo innovador, de las estructuras disciplinares y la posibilidad de lecciones basadas en la asociación de materias¹⁶⁶. El conocimiento escolar es mixto

¹⁶⁶ La portada ilustrada en color del libro comentado merece un breve comentario. Representa un espacio escolar deslumbrante a modo de aula museo y aula laboratorio frente a la imagen tradicional de aula auditorio, donde niños y maestro trabajan activamente con lo que allí hay. Esa imagen es toda una idea e idealización del autor que desarrolló en

y posibilista. En este sentido Xandrí Pich se conduce igual que los anónimos seguidores de la nueva enseñanza, los maestros que entreveran en sus prácticas cotidianas dominadas por los códigos de las tradiciones disciplinares, peculiares adaptaciones de las propuestas que se venden en el alto saber pedagógico como la nueva y científica enseñanza. Además de la estructura disciplinar de la enciclopedia y orientaciones para trabajar mediante centros de interés, la obra contiene una intención de enseñanza intuitiva muy cercana al formato de las *lecciones de cosas*¹⁶⁷ y ciertas prácticas de enseñanza que ya estaban depositadas en la cultura escolar y seguirán estándolo durante muchas décadas¹⁶⁸.

En el terreno práctico que directamente gestionara J. Xandrí, su contribución a la aplicación del método Decroly en España es singular e ilustrativa: la eficaz colaboración de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), la JAE, y el modelo de modernización de escuela representado, en este caso, por uno de sus más deslumbrantes “buque insignia”, el grupo escolar graduado Príncipe de Asturias hace efectivo, en 1921, la introducción del método Decroly. Efectivamente, a finales de 1921 se dota de personal docente rigurosamente seleccionado al grupo escolar formalmente creado en 1919, y se nombra al director del Príncipe de Asturias a propuesta del Claustro de la EESM. Inmediatamente el personal docente de la graduada de niños, capitaneado por su director, emprende viaje durante dos meses a Francia y Bélgica pensionado en grupo por la JAE al objeto de empaparse de las modernas experiencias e innovaciones pedagógicas y así regresar con una formación que les permita afrontar el reto de modernización

un trabajo especial sobre los museos escolares Xandrí Pich, 1927. Allí se ofrece una curiosa organización de los materiales de museo con criterios de la metodología de Decroly. En este caso también combinados con asignaturas tradicionales y con lecciones de cosas. Era, sin duda, el director del Príncipe de Asturias un mago de la coctelería pedagógica.

¹⁶⁷ El mismo autor reconoce en el prólogo que «*En todas ellas [las materias de estudio] se parte de verdaderas lecciones de cosas y de ejercicios de observación*» *Op. Cit.*, 9.

¹⁶⁸ En la parte de Lengua castellana, verdadera vertebración de la obra donde se exponen resúmenes de otras lecciones en forma de centros de interés de segundo orden, comparecen también ejercicios de escritura, de consulta del diccionario, de análisis gramatical, de conjugación de verbos, de recitación, etc..

didáctica acorde con la nueva y modélica escuela graduada. Como consecuencia los centros de interés son adoptados para orientar la acción educativa del *Príncipe de Asturias* Xandrí Pich, 1924 ¹⁶⁹. No hay duda: la arribada a las aulas españolas tuvo lugar “por la puerta grande”, con mediación del entramado institucional más selecto: la elite de la formación de pedagogos EESM, la JAE como gestora del privilegio de estudios en el extranjero y de un centro escolar graduado y urbano que representa el modelo de racionalidad y modernización. Como método de enseñanza digno de tan especiales circunstancias se escogió el establecido por «el sabio doctor bruselense», como dice Xandrí. Pero aunque los centros de interés siguieran utilizándose en el Príncipe de Asturias, su peculiar adaptación ofrece serias dudas a los presentes en el ya citado congreso de Segovia Hernanz, 1929: 93. No es extraño: en la traducción a la práctica, Xandrí no era precisamente un purista; y también era capaz de muy peregrinas interpretaciones, de encajes tan inverosímiles como el que sigue:

«La adaptación del método Decroly a las materias de enseñanza que señala el plan de estudios vigente por real decreto de 26 de octubre de 1901 para la primera enseñanza exige la distribución de aquellas entre los tres tipos de ejercicios observación, asociación y expresión ...» Xandrí Pich, 1924: 447 448

Evidentemente, no es éste, precisamente, un ejemplo que responde a la pregunta más arriba planteada sobre las formas prácticas que adquiere la innovación en la cultura empírica de la escuela. Se trata más bien de una conjugación entre la propuesta decrolyana y el apego al reglamentismo que en todos los órdenes de muestra Xandrí. El resultado es que las doce asignaturas del plan Romanones se

¹⁶⁹ Así dice Xandrí Pich después de hacer una detallada y burocrática exposición sobre la creación del *Príncipe de Asturias* en la que se destaca las dimensiones organizativas y el carácter modélico del grupo escolar equiparándolo muy explícitamente al *Cervantes* que dirigiera el también afamado Ángel Llorca «Nuestro primer propósito, en el que perseveramos, fue inspirar nuestra labor en el método de los *centros de interés* del doctor Decroly, cuya exposición sucinta puede verse en nuestro libro *Cuatro meses en Francia y Bélgica*, y muy detalladamente en *La Méthode Decroly*, por Mlle. Hemaïde; *Contribution à l'introduction de la Méthode Decroly à l'Ecole primaire*, por Louis Dalhen; *Essai d'application de la Méthode Decroly dans l'Enseignement primaire*, por Gerard Boon, etcétera.» *Op. cit.*, 447.

“concentran”, no por centros de interés sino con el criterio del tipo de actividad que *como secuencia de enseñanza* era sugerida para cada uno de éstos.

Bien es cierto que, a juzgar por las posteriores publicaciones de Xandrí que ya hemos comentado y, seguramente, por su experiencia en la emblemática graduada madrileña, los diseños de adaptación más maduros que llega a proponer, miran ya más a la cultura empírica de la escuela, a las tradiciones enciclopédicas en las que el maestro se mueve con mayor seguridad.

Si, como venimos considerando, las lecciones de cosas son una expresión representativa de la educación tradicional elitista y las propuestas de Decroly y el conjunto de la Escuela Nueva constituyen una innovación pedagógica de difícil implantación en aquel momento, lo que lógicamente se produce es la fusión, el acople, el ajuste entre lo viejo y lo nuevo. Lo viejo porque no lo es tanto y responde a las mil maravillas a las prácticas posibles y asentadas en la escuela: prestigio intacto de las lecciones de cosas; lo nuevo: la Escuela Nueva, la Escuela Activa porque aún no había llegado su tiempo, dadas las estructuras sociales y escolares existentes. Sin embargo las novedades se prestaban, con convenientes recontextualizaciones a fundirse con la tradición, a constituir con ella la simbiosis más apropiada a las condiciones escolares del momento. Al fin y al cabo, las lecciones de cosas y la aportación de los psicopedagogos de la Escuela Nueva comparten una tradición discursiva renovadora; tienen como principios comunes el hacer la enseñanza fácil y agradable, huir del memorismo y avanzar progresivamente de acuerdo con las posibilidades naturales de los alumnos, y, sobre todo, en considerar que las cosas y fenómenos cercanos, presentes y cotidianos en el entorno inmediato al niño, son de las que hay que partir en toda enseñanza eficaz y placentera: el esfuerzo discursivo por conjugar estos conceptos es reiterado, casi obsesivo. *Intuicionismo* y *lecciones de cosas* por un lado e *interés*, aprendizaje *con significado* y *globalizado* por otro, acabarán encontrando espacios compartidos, proyectos inclusores y, en definitiva, una buena coexistencia que llega a ser expresión del mismo discurso justificativo de la didáctica del entorno. Veamos un

ejemplo muy expresivo de la superposición y encaje de las lecciones de cosas y los centros de interés de Decroly.

En 1930, con motivo de un cursillo organizado por la Asociación del Magisterio Primario de Navarra, el inspector de Primera Enseñanza Ernesto Marcos Rodríguez es responsable de una serie de conferencias que unos años más tarde se resumen en un libro muy interesante Marcos Rodríguez, 1936¹⁷⁰. Se trata de un ajuste, en programas de enseñanza bastante concretos que se exponen en el segundo capítulo *Las lecciones de cosas. Ciencias Físico Químicas y Naturales*, de las ideas decrolyanas y la anterior tradición de lecciones de cosas cuyo prestigio era aún muy alto. Sustancialmente se trata de ordenar las lecciones según las necesidades humanas estipuladas por Decroly. Y, además, con la secuencia temporal de las estaciones del año, otro recurrente artefacto de la enseñanza del medio. El programa para el Primer Grado sirve como ejemplo para todos los demás.

E. Marcos es un claro exponente de la época y seguidor de la Escuela Nueva, lo cual deja bien explícito en una doctrinal y canónica exposición de ideas pedagógicas (Marcos Rodríguez, 1936: 24-27). También puede afirmarse lo mismo a juzgar por la amplia referencia bibliográfica que según él ha influido en su trabajo, aunque no todos los citados procedan de la misma corriente *Op. cit.* pp. 32-35. Entre sus mentores intelectuales cita una prolija y promiscua pléyade de autores entre los que figuran pedagogos y psicólogos de la educación como J. Dewey, P. Natorp, R. Tomás Samper, L. Luzuriaga, R. Ruiz Amado, W. A. Lay, L. Filho, D. Barnés, Kerschensteiner, P. Bovet, Decroly destacadamente, A. Hamaïde, G. Boon, E. Claparède, A. Ferrière y J. Mallart; científicos sociales

¹⁷⁰ Ernesto Marcos coincidió en la Inspección de Salamanca con A. Maíllo con el que tiene notables similitudes en su procedencia social y formación de maestro además de la coincidencia de ser ambos nacidos en la provincia de Cáceres. No nos extraña, simplemente por esa circunstancia, que sus dos solicitudes de pensión a la JAE fueran desestimadas. Autodidacta, llega a adquirir cierto reconocimiento nacional, aunque su ámbito de influencia no pasó de Navarra, provincia donde desarrolló finalmente su mayor actividad en colaboración con el director de la Normal de Pamplona, Mariano Sáez Morilla.

como E. Durkheim, y psicólogos, desde K. Koffka al propio S. Freud. Esta ecléctica inspiración para unos programas da idea del uso cultural que un autodidacta podía hacer con todo el universo del prestigio y la modas intelectuales¹⁷¹.

Lo que, en definitiva, se quiere destacar de esta obra es la oportuna reelaboración de las ideas pedagógicas para hacer programas de enseñanza más factibles que aquellas otras importaciones de Decroly “en estado puro”. Como dice el prologuista Mariano Sáez Morilla, profesor de Paidología de la Escuela Normal de Madrid los programas de Ernesto Marcos y la obra de Decroly van en el mismo sentido de simplificar las materias de estudio, pues los planes de enseñanza primaria se han complicado excesivamente (Marcos Rodríguez, 1936: 5). Se reafirma y reitera así un reconocimiento a la globalización o concentración de materias que no está fundado en razones psicológicas sino en un operativo reajuste del programa a la escasez y elementalidad propias de la enseñanza primaria. No hay que perder de vista que las conferencias impartidas a los maestros navarros tienen una función eminentemente práctica y que en ese mismo cursillo se presentan experiencias docentes por distintos maestros en ejercicio. El inspector y su aparato teórico no hacen otra cosa que legitimar lo que parece factible en las circunstancias reales de la escuela.

Otros inspectores, normalistas y maestros, acordaban simplificar las doce asignaturas del plan vigente, agrupándolas en siete y una Comisión nombrada por orden ministerial de 20 de febrero de 1935 trabaja para adaptar a el tiempo y las

¹⁷¹ La relación de autores es un tanto excesiva, pues si bien deja ver la línea dominante del reformismo pedagógico, parece haberse hecho con todo lo que pasa por las manos del inspector. Sobre todo cuando en ella incluye a R. Ruiz Amado. Por cierto, que ese afán de englobar a tantos y tan diversos en el sustento teórico de su programa le conduce a una curiosa justificación de la inclusión de Freud en la lista: «No están las obras de Freud, especialmente la que aquí citamos [*Introducción al Psicoanálisis*], alejadas de nuestras preocupaciones pedagógicas. Al contrario, la escuela activa, la libertad del niño, adquieren fundamentos aún más sólidos con los estudios de Freud sobre los instintos. En nuestros “Apuntes de Pedagogía” se trata de todo esto» Marcos Rodríguez (1936, 33). Se refiere el autor a otra obra, *Apuntes de Pedagogía e Historia de la Pedagogía*, que escribió con su amigo M. Sáez Morilla y que fue publicada, en Pamplona, por la editora Aramburu 1930.

Cuadro 3.4. Distribución del trabajo de una escuela unitaria en 1936

HORARIO	Grado elemental	Grado medio	Grado superior
Por la mañana, antes del recreo	Lengua. Aprenden una poesía y copian (los que puedan) una frase. Trabajan con el maestro. Copian del encerado dibujos y palabras relacionados con la poesía.	Trabajan solos. Lectura silenciosa de una fábula. Tienen diccionarios. Expresará oralmente y por escrito, "lo que puedan" de la fábula.	Trabajan solos. Lectura silenciosa de una fábula. Tienen diccionarios. Ejercicio de redacción sobre moraleja relacionada con la fábula.
Recreo			
Por la mañana, después del recreo	Cálculo. Representación de números concretos copiando del encerado. Trabajo personal de los niños con sus fichas.	Trabajo con el maestro: suma gráfica y numérica de quebrados.	Copia y resolución de un problema sobre cambio de monedas.
Primera hora de la tarde	Ciencias: Órganos de las plantas. Trabajo con el maestro sobre hojas. Escriben nombres de las hojas que reconozcan en el herbario. Ligero descanso, canción "Ya se van los pastores"	Ciencias: Órganos de las plantas. Lectura explicada. Llevan a su cuaderno el vocabulario aprendido. Ligero descanso, canción "Ya se van los pastores"	Ciencias: Órganos de las plantas. Dibujo del natural y descripción de raíces de plantas. Lectura de un libro, Las plantas cultivadas. Ligero descanso, canción "Ya se van los pastores"
Segunda hora de la tarde	Recortan siluetas de animales o muñecos y escriben sus nombres. Antes de salir se ordenan las cosas y <u>todos</u> cantan juntos una seguidilla murciana: "Jo y Ja"	Moral e instrucción cívica: Diálogo sobre la amistad. Un buen lector lee para todos los niños un texto sobre la amistad de <i>El conde Lucanor</i> , libro escolar.	Moral e instrucción cívica: Diálogo sobre la amistad. Un buen lector lee para todos los niños un texto sobre la amistad de <i>El conde Lucanor</i> , libro escolar.

Fuente: Elaborado a partir de García, Eladio 1936 : *El problema del trabajo en las escuelas unitarias*. *Revista de Pedagogía*, n° 173, 199 205. 203 204.

enseñanzas de acuerdo a las características de cada escuela (García, 1936). Entre las propuestas que en este mismo trabajo recomienda Eladio García, Inspector Jefe de Madrid, merece la pena recoger, en forma de esquema horario, una real, de una escuela concreta, en un día concreto (27 III 36), lo cual hacemos en el **Cuadro 3.4**. Se refiere a la actividad en una escuela unitaria de 44 niños, con tres grados, de las visitadas por el inspector y, supuestamente, orientada por él.

Obsérvense dos aspectos de este “orden del día” pedagógico: la graduación de la enseñanza sobre el mismo asunto para cada grupo (grado), y como se resuelve la atención a todos de un único maestro que no puede “desdoblarse” como aún decimos en el gremio. La intención de unir los aprendizajes de lectura y escritura a los temas del día es, también, evidente. Entre los ejercicios de vocabulario que se realizan en la escuela madrileña (no nombrada en el artículo) aparecen los de formar frases con motivos como «la persona del niño, sus familiares, sus amigos, su casa, su plaza o calle, su escuela etc.»; así, como diálogos a partir de otros motivos, también, bien reconocibles en la didáctica del entorno: «mi pueblo, sus campos, paseos, fiestas y juegos, leyendas: mi nación» (p. 203). He ahí los límites y posibilidades de la concentración de materias y del interés por el medio circundante, que estos ejemplos de E. García nos refieren a través de su experiencia profesional a la altura de 1936. ¿Habría que ver en tales ejemplificaciones de prácticas concretas un modelo generalizable? De ninguna forma. Solamente se trata de un modelo de la renovación pedagógica factible, en la que vemos rasgos de sabor decrolyano.

En todo caso, puede generalizarse que las mayores dificultades de adopción en la práctica escolar del método Decroly no residen en entender el uso y aprovechamiento del medio circundante, de los fenómenos, objetos, costumbres y hechos que son familiares al niño. Las lecciones de cosas, los paseos escolares, las lecciones ocasionales, los trabajos sobre fiestas y trabajos del entorno local, etc., son prácticas que salpican *sin una especial estructura curricular*, sin un plan sistemático, el ejercicio docente en muchas escuelas, sobre todo desde la década

de los veinte¹⁷². Las dificultades radican en desprenderse de forma radical de la organización disciplinar de las enseñanzas, para sustituirlo por otra alternativa inspirada en el principio globalizador. Es muy revelador que el plan de 1901 no fuera oficialmente derogado por el empuje de las insistentes ideas que tanto en versión herbartiana como decrolyana recomendaban una integración de las enseñanzas hasta casi al final de la guerra civil (en el plan Hernández de 1937, de prácticamente nula aplicación, harto justificada por las circunstancias históricas, del que trataremos más adelante). Sobre estas resistencias al cambio estimamos que pueden establecerse las siguientes explicaciones.

En la dimensión científica y burocrática de la pedagogía liberal y socialista que alcanza su mayor presencia en la II República se han acumulado y mezclado dos tesis o creencias contradictorias. De un lado, los que proclaman que para la dignificación y mejora del conocimiento escolar procede aproximarse a los

¹⁷² Desde luego que la desigual preparación y/o dedicación de los maestros y maestras incidía de forma notable en la enseñanza que daban a sus alumnos. Poco a poco los estudios históricos a partir de la recuperación de cuadernos escolares y otros materiales del alumnado aporta más información sobre el quehacer en las aulas. Uno de esos testimonios ha sido objeto de una cuidada publicación en la que se recoge el reflejo del trabajo, entre 1922 y 1932, de Román Aparicio Pérez, titular de la Escuela nº 2 de Arganda del Rey Aparicio Pérez, 2005. Responde Don Román al perfil biográfico, profesional e ideológico a lo que se ha acuñado en la memoria colectiva como *un gran maestro republicano* por una responsabilidad política, no especialmente prolongada ni intensa, fue fusilado; pero ni por su origen social hijo del cuerpo ni formación inicial puede considerársele dentro de la elite pedagógica de su tiempo. Sin embargo, a todas luces no se trata de un maestro representativo de la mayoría. El talento y esfuerzo personal le hicieron merecedor de una pensión de la JAE y llegó a ejercer como Inspector. La publicación que aquí nos concierne es una selección del Cuaderno de Rotación. En ella se detecta un uso personal, inteligente y nada apegado a recetas metodológicas de ese ecléctico uso de actividades innovadoras, especialmente relacionadas con el entorno del pueblo, perfectamente acopladas con una cualificada experiencia profesional. Los cuadernos de rotación han sido objeto de críticas de *cuadernismo* se tildó a esos ejercicios, como señala M^a del Mar del Pozo en un breve texto incluido en la publicación que comentamos, aunque en el caso que nos ocupa, el juicio de esta profesora exime al maestro de Arganda del Rey de esa debilidad. En efecto, frecuentemente los cuadernos de rotación se facturaban como un escaparate preciosista y artificial, muestrario del buen hacer del maestro de cara a las visitas de inspección u otros posibles observadores externos.

programas por asignaturas que presiden los estudios de las enseñanzas medias como mejor forma de superar la elemental enseñanza de leer, escribir, contar. Esa es la conquista del plan de 1901. Por otro lado, los que propugnan que las doctrinas de la paidología, de la psicología experimental, de la pedagogía activa, del medio como realidad integradora recomiendan una concentración de materias¹⁷³. Insistimos que ambas creencias, a todas luces contradictorias, se promueven dentro del mismo proyecto de progreso para romper con la enseñanza tradicional y elitista. Tanto una como otra forma de organizar el conocimiento escolar aparece con el sello de una *persistente ambigüedad* en los intentos de materializar en las aulas el código pedagógico del entorno con distintas expresiones que hemos recogido a lo largo de nuestra investigación. Una salida por la tan gente que siempre ha tentado a los teóricos de ayer y a los *expertos* del presente, es atribuir a la escasa preparación e imaginación creativa del magisterio, a sus rutinas y tradiciones, a su formación, la incapacidad para globalizar las enseñanzas. Pero el problema no es ése o solamente ése, ya que lo que emanaba de los textos legislativos, programas y manuales de enseñanza tampoco ofrecieron una “revolución” que superara con claridad al conocimiento encajonado en disciplinas. Es por tanto un problema cultural y de ambigüedad en los ideales de formación¹⁷⁴. Un resumen del mismo lo plantea Maíllo 1951 en los términos dilemáti

¹⁷³ Al margen de criterios psicopedagógicos no son pocos los inspectores que consideran la concentración-reducción de materias, como una necesidad organizativa, como algo muy conveniente para rentabilizar el tiempo y el esfuerzo en las escuelas-aula y simplificar el esfuerzo de instruir en la mayoritaria escuela rural.

¹⁷⁴ Incluso J. Dewey en páginas donde ha brillado especialmente su crítica al conocimiento escolar cuando éste se configura en programas disciplinares propios del mundo adulto, no dejó de reconocer la necesidad disciplinaria como horizonte final. El prestigiado pensador norteamericano expuso, ya a principios del siglo XX, un pensamiento que sigue siendo una verdad pedagógica dominante. El problema, para Dewey, es «...el de librarnos de la idea nociva de que existe alguna especie de abismo entre la experiencia del niño y las diferentes materias que constituyen el programa escolar.» Dewey 1956: 175. Dewey propone una especie de reconciliación consistente en el mutuo reconocimiento entre los dos extremos: la experiencia del niño y las verdades organizadas en materias. Y, en consecuencia, aboga por «...una continua reconstrucción que va de la experiencia presente del niño a la representada por

cos: *Concentración o sistematización?*, como asunto discutido durante lustros, sobre todo en el periodo entre guerras, y aún no resuelto, como afirma el autor, en ese artículo a mediados del siglo XX. La situación de ambigüedad pedagógica sobre la tensión dialéctica entre las disciplinas y el conocimiento globalizado sigue siendo la misma en la actualidad.

Ana Rubiés Monjonell, por su parte, era de las que creía en la necesaria adaptación del método Decroly a cada escuela y circunstancia¹⁷⁵. Así lo hizo en la escuela unitaria municipal de la calle Mendizábal de Barcelona que ella gradúa con los espacios aulas disponibles. En el curso 1926-27 formaliza, mediante unos centros de interés simultáneamente dados en los tres grados, el método Decroly. El balance de Rubiés Manjonell 1928 es positivo, pero no deja de señalar dónde

las concreciones de verdades organizadas, que llamamos materias de estudio.» En este punto despliega una de sus características argumentaciones proclives a la síntesis de lo intermedio, al encuentro conciliador. Una habilísima huida del compromiso con lo extremado: la verdad de la experiencia del niño y la experiencia colectiva de la humanidad que se ha organizado en materias son los términos inicial y final de una misma realidad. Hilvana agudamente amplios párrafos y poco a poco el lector caerá en la cuenta de que Dewey no va a hacer una impugnación de las materias en los programas de estudio, ni tampoco va a dejar de propugnar la enseñanza integradora que responde a las experiencias unitarias del niño. Pedagógicamente no hemos de dejar al niño a su libre espontaneidad lo cual sería un culto excesivo a su experiencia vital, ni vamos a imponer desde fuera lo cual sería un culto a las verdades de las disciplinas. La solución, supuestamente comprensible para los educadores, resulta ser que las materias son el final del camino y orientan el proceso; son para el profesor una especie de faro guía. He aquí la proposición deweyniana en sus propias palabras: «Pues el valor de la riqueza acumulada de conocimientos que constituye el programa escolar es capacitar al educador para determinar el ambiente del niño y así, dirigir indirectamente. Su valor primario, su indicación primaria es para el maestro, no para el niño. Dice el maestro: tales y cuales son las capacidades, las relaciones abiertas al niño en el campo de la verdad, la belleza y la moral. Ahora procura, día por día, que las condiciones sean tales que sus propias actividades se muevan inevitablemente en esa dirección, hacia la culminación de ellas mismas. Haz que la naturaleza del niño cumpla su propio destino tal como se revela en lo que el mundo posee en ciencia, arte e industria.» *Op. Cit.*, 177.

¹⁷⁵ Para una información detallada sobre la vida y obra de la inquieta, emprendedora, muy católica y de estricta moral Ana Rubiés, véase Costa i Via 1971. Tras cerrarse la pequeña escuela de la calle Mendizábal, pasa a dirigir, en 1931, junto a Federico Dorestes otro decrolyano muy amigo de Rodolfo Llopis el grupo escolar *Ramón Llull*. Donde ambos continúan siendo abanderados de aplicación del afamado método.

encuentra dificultades. Vio, por ejemplo, «imposible dar la historia y la geografía en su totalidad, siguiendo los centros de interés» (pág. 62). Esa dificultad, que de una u otra forma se han planteado los didactas hasta el presente, proviene de entender el conocimiento globalizado como un requerimiento didáctico al tiempo que se sigue apresado en la idea de la estructura de las disciplinas como única o más valiosa o legítima forma de conocimiento científico. A. Rubiés analiza así la relativa facilidad con que cada asignatura, una a una, “se deja enseñar” por centros de interés. Las soluciones prácticas que encuentra en determinadas tesis no son muy diferentes a las de otros muchos maestros que intentaron, ayer y hoy, una enseñanza de asociaciones, global o interdisciplinar concebida como *centros de interés, lecciones, unidades didácticas* o como quieran llamarse:

«Al ocuparnos del pan y cordero como alimento observación, hemos estudiado la meseta española, gran productora de cereales y ganado lanar; como foco histórico el Condado de Castilla, la vida de los castillos, costumbres feudales, relaciones entre moros y cristianos.» Rubiés Manjonell, 1928: 62.

Ana Rubiés centró sus esfuerzos en diseñar y aplicar desarrollos prácticos del método Decroly con una intención añadida de divulgarlos, detallando mucho las nociones enseñadas, la secuencia instructiva, las actividades, tal y como hace en un centro de interés, *Yo como* que se propone, entre otros, como modelo Rubiés Manjonell, 1929¹⁷⁶. Debe resaltarse este ejemplo porque encierra gran parte de los contenidos de enseñanza que se han fijado sólidamente en el código pedagógico del entorno: la alimentación, su fisiología e higiene, experiencias científicas relacionadas con la nutrición animal, clasificación de los alimentos, etc..

Pero antes de ensayos tan formalizados “donya Anita” así era llamada, desde su llegada en 1922 a la escuela de la calle Mendizábal de Barcelona ya ponía en práctica las ideas de la didáctica del entorno al enseñar ciencias físico-naturales

¹⁷⁶ Realmente este artículo es una parte del libro *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*, editado por las Publicaciones de la Revista de Pedagogía colección o serie, “La práctica de la educación activa”.

y geografía, con argumentos harto repetidos hasta el presente, poniéndolas en relación con los centros de interés aunque ello sea dicho en retrospectiva en una *Memoria* que presentara a la JAE en 1925 :

«Nuestro programa para tales enseñanzas nos permite aprovechar todas las oportunidades que se presentan. No tememos con ello introducir desorden en la inteligencia de las alumnas, puesto que en la Naturaleza todo está unido a todos y en muchos casos difícilmente se puede delimitar el campo de cada una de las ciencias. Además en realidad no hay asignaturas sino fenómenos y hechos, por cuyo motivo fijándonos en cualquiera de éstos que espontánea y ocasionalmente se presentan lo hacemos centro de interés y punto de partida de una serie de enseñanzas.» Rubiés Manjonell, 1925: 15

Libertad, amenidad, graduación de las dificultades, enseñanzas prácticas para la vida, método intuitivo, son características que aparecen en los textos de Ana Rubiés a poco que se extendiera sobre asuntos metodológicos:

«... respetando siempre la naturaleza del niño y dejándole un buen margen de libertad. Así podemos afirmar que se procede de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, haciendo la enseñanza todo lo práctica y amena que sea posible, despertando la observación y poniendo orden en la inteligencia.» Rubiés Manjonell, 1925: 18

No está de más dejar constancia del pensamiento que sobre la *acción social* de la escuela plasma aquí la más emblemática maestra decrolyana. Para ella la escuela nacional, al hacerse cargo de la educación de las clases obreras ha de toparse con los grandes obstáculos de la ignorancia y de la inmoralidad que inunda la calle, la familia, los espectáculos, y en fin el ambiente propio del niño proletario pág. 28 . Esa es la gran misión: salvarlos de su condición moral, pero no social. Hay un párrafo al respecto, muy plástico y realista, en estas memorias que no requiere comentarios:

«Cansada de oír a la mayoría de las madres que la aspiración máxima era hacer de sus hijas una *sic* buenas mecanógrafas, y para reaccionar algo contra la preponderancia de la Mecanografía sobre otros oficios manuales muy útiles y gananciosos me dirigí al Instituto de Orientación Profesional para que a fin de curso dieran una conferencia a las madres y a las adultas. Tuvimos la satisfacción de que el Sr. Director nos la diera: con gran sencillez y claridad enumeró los muchos oficios a que puede de

dicarse la mujer, detallando ventajas e inconvenientes, así como aptitudes especiales que requieren cada uno de ellos.» Rubiés Manjonell, 1925: 31

No sólo queda aquí bien explícita la escasa comprensión y menor ayuda que la maestra presta a los sueños de promoción social de las obreras (mecnógrafa, secretaria,...!), sino la función que la psicología científica cumple como reguladora de la orientación profesional, es decir de la planificación científica de la mano de obra para mayor eficacia productiva y feliz adaptación del operario.

Una ojeada al trabajo del otro maestro que hemos catalogado como muy fiel seguidor del método, Pedro Natalias, director de la graduada nº 2 de Segovia, nos informa, así mismo, de ciertas debilidades que no ayudaban precisamente a desencadenar un proceso de cambios profundos, al seguimiento masivo de nuevas metodologías Natalías, 1927. Al organizar sus programas arranca de lo que él denomina *los centros de interés establecidos por Decroly: el niño y sus necesidades y el niño y su medio*¹⁷⁷. Propende a planificaciones técnicamente muy elaboradas: cuadros, categorías cognitivas, materias de estudio, actividades escolares y fases de la enseñanza se entremezclan en una considerable confusión. Sin embargo sigue bastante de cerca lo que desde la escuela de l'Ermitage llega indirectamente al maestro segoviano. Un desarrollo concreto, como ejemplificación práctica de un centro de interés: *El árbol* un “subcentro” dice el autor, porque estaría dentro del centro de interés más amplio *El niño y los vegetales*, muestra una concatenación de actividades y conceptos asociados tan arbitraria y forzosamente que inevitablemente lleva a pensar que esos pespuntos globalizadores se producen en la mente del maestro sin más criterio que el dictado de ocurrencias espontáneas con escasa reflexión y poco fundamento. Véase un fragmento:

«Árbol genealógico de la familia de cada niño. Idem de la casa de Borbón. Jardines célebres: la Granja, Versalles, etc.. Los bosques del período carbónico.

¹⁷⁷ *El medio* dice el autor «comprende el estudio de la interacción del niño y la familia, escuela, sociedad, animales, plantas, la tierra, el sol y los astros.» Es decir, los grandes conjuntos temáticos que a lo largo del tiempo se han configurado como pilares más seguros del código pedagógico del entorno.

El árbol del Bien y del Mal. Los niños distinguen el Bien y el Mal en sus acciones y en la de los hombres y pueblos. Conciencia moral.

...

Como recitación puede hacerse la poesía de Blanco Belmonte, «El pino».

Dibujo de frutas, hojas sencillas y compuestas que se recogerán durante los cuatro paseos ...

La clase de gimnasia se hará simulando bonitas plantaciones de árboles: polígonos y combinaciones.» Natalías, 1927: 266

Así mismo importa destacar que Natalías advierte en nota a pie de página sobre algo de primera importancia: «el cálculo, la lectura y la escritura, además de formar parte del centro de interés, tienen diariamente ejercicios de mecanización y fijación». De igual forma procedía en su escuela A. Rubiés. Y ¡pobre del maestro que esto no hiciera! Estaría erosionando a golpe de piqueta el núcleo del conocimiento escolar. Nadie se lo iba a permitir.

Programas y prácticas como las de P. Natalías motivaron críticas hacia el método de Ovidio Decroly. No es nuestro interés entrar en juicios sobre la lógica interna de las propuestas y su experimentación. Sin embargo, hay que decir que todos los ensayos que se llevaron a cabo por J. Xandri en Madrid, por A. Rubiés y F. Doreste en Barcelona, y los de P. Natalías en Soria¹⁷⁸ y los que vamos a ver ahora en unas escuelas de la comarca bejarana Salamanca tuvieron mucho en común: salvar la distancia entre la teoría y la práctica fue más una tentativa que una realidad. Pero también hay una diferencia entre las experiencias de esos ínclitos decrolyanos y las más “humildes” de un magisterio perdido en el anonimato: fueron estas últimas las que mejor nos indican las pistas de lo que queda depositado en el acervo de la cultura práctica de la escuela; las adaptaciones que se fijan según el mecanismo que antes describimos con la ayuda de una analogía biogenética.

¹⁷⁸ Podrían citarse otros como los de Rafael Verdier como director del Grupo Escolar Giner de los Ríos en Málaga, los de José Talayero en Zaragoza. Extendernos en la mención o descripción de casos sobre los que hemos tenido conocimiento no redundaría en una mayor aportación interpretativa del “fenómeno Decroly” más allá de lo que aquí venimos diciendo.

Unas lecciones ejemplares en tierras bejaranas

En la escuela graduada de niñas El Salvador de Béjar se imparten dos lecciones que por su carácter innovador merecen, a juicio de la Inspección, ser publicadas en el *Boletín de educación de Salamanca y su provincia*. Las autoras de esas experiencias docentes y de los respectivos artículos que a modo de memoria de aula se publican son las maestras Florinda Rodríguez y Águeda Paz directora. En el caso de Rodríguez Sepúlveda 1935 el tema central de la lección es *La lana*, y *La alimentación: el cerdo*, en el caso de Paz Peláez 1935. La idea de *centro de interés* es muy evidente; así mismo, se pueden reconocer huellas de las lecciones de cosas y otros rasgos de la enseñanza del medio próximo. Las lecciones de la escuela El Salvador son expresiones de una fusión muy común entre viejos recursos del método intuitivo y los centros de interés decrolyanos, tomando como motivo de estudio algo del entorno conocido y familiar.

La pareja de lecciones resulta muy adecuada para una visión complementaria por la especial circunstancia de la villa bejarana: por un lado es un pueblo con presencia de las tradiciones y costumbres del medio rural y, por otro lado, un centro industrial textil por aquel entonces aún floreciente, donde se usaba, básicamente, *la lana* como materia prima. La elección de los *motivos, centros de interés* o tema de ambas lecciones se beneficia de esta doble fisonomía del entorno local. Los procesos de transformación fabril, familiares sin duda a las niñas, ya que la población trabajadora de Bejar lo era mayoritariamente en dicha industria, son oportunamente explicados por la maestra en el curso de la lección. Y en otro caso, Paz Peláez 1935: 22 dice, expresando muy bien una de las supuestas virtudes didácticas de lo próximo y cotidiano, que el dar una lección sobre el cerdo ha de ser motivador para las niñas «*ya que en este pueblo y en la época de invierno ven ellas a diario que se mata de 10 a 20 de estos animales.*»

No hay constancia en el *Boletín* de una coordinación entre las maestras, pero a juzgar por la coincidencia en el tiempo y la misma escuela, así como en el modelo didáctico, es cosa segura que en la graduada El Salvador, en el curso 1934-1935, hay una acción coordinada de renovación. Y aunque en una y otra lección apare

cen estilos propios y variantes personales de cada maestra, el patrón es común y pueden analizarse en conjunto los elementos didácticos y el tipo de actividades desarrolladas. Avala la posibilidad de coordinación una tercera experiencia en un pueblo cercano, Santibáñez de Bejar, debida a López de Sena 1935 y también publicada en el mismo año y en el mismo *Boletín*. Esa coincidencia geográfica, temporal y tipológica de lecciones testimoniales induce a pensar, incluso, en tentativas de coordinación comarcal a través del Centro de Colaboración y el empuje de algún inspector¹⁷⁹.

Una secuencia genérica de las actividades tipo es la siguiente:

- Se parte de una observación directa de objetos reales o de sus representaciones: láminas con imágenes del cerdo y el jabalí. Ello sirve como presentación motivadora al tema.
- Diálogo y explicaciones en torno a los objetos observados y experimentos para analizar sus propiedades. Sirve como ampliación de la información mediante explicaciones de la maestra que conectan con hechos conocidos por las niñas. Durante las explicaciones la maestra va escribiendo en el encerado un cuadro de conceptos e ideas que servirá a las alumnas como guía para recapitular, “ordenar sus ideas”, redactar, etc. También se usan en la explicación otros recursos del aula, como láminas, el encerado o mapas.
- Se establecen relaciones con distintas áreas de conocimiento: geografía, arte, historia, ciencias naturales, industria y comercio. La integración de materias es ya, en este momento, muy explícita. Una de las maestras, Águeda Paz, distingue esta fase usando la denominación decrolyana de asociación que sigue a la observación.

¹⁷⁹ La posibilidad de que fuera la inspección quien impulsara este tipo de experiencias ejemplares se refuerza por su disponibilidad a publicarlas en el *Boletín de Educación de Salamanca y su provincia*. Pudo ser promotor de los ensayos bejaranos tanto A. Maíllo, como J. F. García y García o E. Marcos Rodríguez; no tanto Filemón Blázquez, que era más proclive a los métodos manjonianos.

- Lectura sobre el tema. Primero la maestra, luego las niñas en voz alta. Se explican los términos desconocidos. Un pequeño comentario para completar conocimientos.
- Escritura. Unas frases sobre la lana enunciadas oralmente por las niñas se copian en el encerado con observaciones de las dificultades ortográficas, se borran y se dictan para plasmarlas, a continuación, en las pizarras de las niñas, y, “en limpio”, en el cuaderno. El dictado resultante, que cada niña acompaña en su cuaderno de un dibujo alusivo, es una colección de frases de carácter instructivo: en el caso de la lección de La lana: «La lana puede ser fina, entrefina y rasa.», «Las ovejas se esquilan en junio», «Las ovejas que dan lana merina se crían en Extremadura, Salamanca y Ávila». En el caso de la lección sobre el cerdo, que han recibido niñas mayores cuarto grado se llega a hacer una redacción que guarda ese mismo tono de cosas aprendidas.
- Cálculo: problemas aritméticos formulados usando la lana como motivo.
- Se remata en la lección sobre el cerdo, en sesión de tarde, más propicia para actividades relajadas y de menor esfuerzo mental, pasando a limpio los trabajos y modelando bellotas, castañas y otros objetos relacionados con el tema.

En definitiva, las lecciones tienen una aplicación en ejercicios de aprendizaje de las materias básicas: lectura, escritura y cálculo. Y, también, otros aprovechamientos secundarios en trabajos manuales.

Más allá de la descripción de tareas escolares, de la mayor importancia cuando se quieren analizar las prácticas de enseñanza, podemos extraer los trazos más gruesos que identifican cada una de las lecciones de la graduada bejarana como un tipo de *experiencia ejemplar* en la tradición que da lugar al código pedagógico del entorno. Esos rasgos o trazos fundamentales serían: estudio de asuntos que pertenecen al medio próximo o experiencia vital de los niños local, cotidiana; partir de observaciones intuitivas, de objetos materiales que se llevan al aula, de representaciones icónicas u otros sucedáneos y dan lugar al estudio activo tradi

ción de las lecciones de cosas ; clara presencia de la integración de materias en la versión de *centros de interés* tal como se entienden en su difusión, con imprescindible aplicación o inserción del tema en ejercicios de lectura, escritura y cálculo. Rasgos que reflejan en la dimensión práctica los tres elementos discursivos a los que podrían reducirse los sedimentos arqueológicos del código pedagógico del entorno: principios metódicos, intuición y globalización.

El mayor interés de estas lecciones es que son testimonio, como decíamos, de una plasmación práctica del discurso y, por ello, reflejan una contextualización y remodelación de los ideales, de las propuestas tal y cómo se difunden en la literatura de la Escuela Nueva y otras plataformas similares de la época.

Las lecciones reúnen dos características: su *excepcionalidad*, ocasionalidad o aislamiento de las prácticas cotidianas, y el *carácter híbrido* o mezcla entre propuestas nuevas y prácticas viejas¹⁸⁰.

La primera de esas características es propia de un tipo de intervenciones docentes que llamamos *experiencias ejemplares*. Las encontramos, publicadas como tales, en el periodo histórico de las lecciones de la graduada de Béjar, pero también en las revistas pedagógicas del último tercio del siglo XX. El hecho de insertarse de forma esporádica en la enseñanza ordinaria de carácter más tradicional quiere decir que no hay una planificación general que articule íntegramente la enseñanza del curso. En los casos que hemos descrito, ésta sería una suposición fundada en la ausencia de alusión alguna a dicha planificación y en el tono del relato, indicativo de lo esporádico y, en buena medida, improvisado. Sin embargo esto habría de matizarse en el caso antes citado de la graduada de niños de Santibáñez de Béjar y su director, José María López de Sena. Este maestro se expresa como si tales fases estuvieran incorporadas a su rutina docente: «...antes de entrar en materia, diré que acostumbro diariamente a dividir, lo que pudiéramos denominar *proceso escolar*, en las siguientes fases...» p. 22 . Por tal proceso docente

¹⁸⁰ Algo muy similar a estos dos fenómenos es apuntado por Larry Cuban en sus investigaciones sobre las escuelas de USA, cuando en ellas explica cómo enseñan los profesores, tejiendo las continuidades y cambios en las aulas, Cuban 1984: 237 .

entiende el desarrollo didáctico de la lección, y, al respecto, cita las siguientes fases: *preparación, observación, asociación y expresión*, especificando que ésta última, a su vez, comprende el cálculo, la lectura, la escritura y el dibujo. Deja así bien transparente su filiación decrolyana. Las observaciones que introduce en su memoria José María López de Sena, son importantes pues indican cómo los presupuestos teóricos de los centros de interés, se van convirtiendo en pautas habituales que, en cualquier caso, ya son otra cosa bien diferente a las propuestas de los pedagogos innovadores. Lo cual nos lleva directamente a la otra característica de las *experiencias ejemplares*.

Esa característica es su naturaleza híbrida, ser un compuesto de elementos ideados en el plano de pedagogía reformista y las prácticas arraigadas en el que hacer cotidiano. Así, en los casos bejaranos se aprecia cómo los problemas de aritmética son los que habitualmente se hacen en la escuela con la mera incorporación temática sobre la que se apoyan los datos del problema lana, cerdo,... ; algo similar se puede decir de los ejercicios de lectura y escritura.

En los casos analizados es muy visible que las *asociaciones* se establecen, en gran medida, de forma artificiosa o anecdótica¹⁸¹. Estas lecciones ejemplares se conciben y desarrollan, como hemos dicho, en ausencia de un programa según el modelo de *centros de interés*, de *proyectos* u otro cualquiera de la misma “familia”, lo cual no favorece, claro está, la ruptura con los códigos del conocimiento escolar tradicionalmente estructurado en disciplinas. Confirmamos así, en el análisis de estos experimentos bejaranos, la constante disfunción entre la propuesta de enseñanza globalizada y la práctica normalizada que no acabará nunca de desprenderse de la organización disciplinar.

Dos consideraciones finales. El grueso de las prácticas escolares que hemos visto en estas lecciones de 1935 tiene, al igual que el discurso, una larga perma

¹⁸¹ Una reiterada crítica a los métodos globales, formulada por los defensores de la lógica disciplinar, ha sido la escasa consistencia o artificiosidad de las relaciones entre los contenidos de enseñanza.

nencia en el tiempo, de forma que podemos encontrar muchos años después de sarrollos de unidades didácticas muy similares¹⁸².

Si hubiéramos de entrar en el plano valorativo, bien pueden merecer las lecciones ejemplares la virtud de lo factible, controlable por sus reducidas dimensiones; y, por ende, de posibilidad más “sensata” que las hipertróficas programaciones que se llevaban a cabo en el mismo santuario del Dr. Decroly, la escuela de la calle de l’Ermitage¹⁸³.

Por todo ello, es comprensible que los desarrollos prácticos no siguieran ciertos programas que recomendaba el inspector más próximo, con ambiciones instructivas, dimensiones y factura muy difícil de aplicar, quedándose, por esa causa, en orientaciones de papel. Para explicar esta afirmación nada mejor que servirnos de un programa escrito por el inspector García y García 1935 . Lo hacía en el mismo año, en el mismo *Boletín* salmantino y en la misma sección en que publican las lecciones de Águeda Paz y sus compañeros. Forzosamente el inspector y los maestros habían de conocerse y muy posiblemente haber coincidido en centros de colaboración, aunque esa circunstancia no afecta al caso.

F. García y García publica el programa con el ánimo de orientar a los maestros en la práctica de la *escuela activa*. Aborda cuestiones metodológicas de Geografía e Historia y lo hace desde un esquema y una terminología decrolyana. Aborda, como ejemplo, un trabajo para el tercer grado denominado *Una concentración en torno a lo local*, pp. 18-21 . Por *concentración* se refiere a la lección globalizada y, en el contexto, es perfectamente asimilable al concepto de *centro de interés*. Cabe destacar, en primer lugar, el isomorfismo entre el invento decrolyano y las tra

¹⁸² Las pautas de lecciones ejemplares quedan definidas y fijadas a lo largo del tiempo y las encontramos en las experiencias de los innovadores de los años setenta del siglo XX, en los mismos medios rurales que se dieron las de 1935. De ello nos ocuparemos en el capítulo cuarto.

¹⁸³ Llopis 1927, 133-140 expone el exhaustivo esquema que en aquella modélica escuela tenía Mlle. Claret para guiar la enseñanza de un tema, *Los minerales*, cuyo desarrollo se realizaba a lo largo de cuatro años, del 3º al 6º nada menos!. Cubría así la seguidora Mlle. Claret las cuatro necesidades que planteaba el método Decroly. Es difícil imaginar un macroartificio de mayor envergadura.

dicionales lecciones de cosas lo cual ya era admitido, incluso, por los íntimos seguidores de Decroly :

«La didáctica propia de una enseñanza objetiva, a base de la observación directa de los objetos, con predominio de las funciones perceptivas, es la que corresponde principalmente a lo que se ha llamado lecciones de cosas, a lo que hoy conocemos con la denominación centros de interés.» García y García, 1935: 15

Dice que en el plan de trabajo publicado por la Inspección se daban instrucciones precisas y se indicaban los temas que podían servir como motivos para los niños de primer grado. Como muestra del tributo de este tipo de literatura orientadora, aportaba a la construcción del código pedagógico del entorno, transcribimos literalmente el programa de Juan Francisco García y García.

Primer grado. Núcleo de concentración: El pueblo del niño y sus alrededores.

a Ejercicios de situación y orientación:

1. Ejercicios de situación de la escuela respecto de la casa del niño y respecto de la plaza del pueblo o de alguno de sus edificios notables.

2.- Ejercicios de orientación respecto del edificio escolar: fachada iluminada a la salida y a la puesta del sol; ídem al mediodía. Puntos cardinales.

b El pueblo en el que el niño vive:

1.- Edificios notables: la escuela, la iglesia, la casa Ayuntamiento, etc.- Las casas del pueblo: historia de la vivienda.

2. Las calles del pueblo: calles y plazas; estatuas y monumentos. Noticias históricas que sean pertinentes.

3.- Oficios y ocupaciones de las gentes del pueblo.- Labradores, ganaderos, horrelanos obreros agrícolas; oficios varios.- Comercios, ferias y mercados.

4. Autoridades y funcionarios: el alcalde, el cuartel de la Guardia Civil, el cartero, etc.

5. Fiestas del pueblo; costumbres locales, el traje regional. Historia del vestido.

6.- Los habitantes del pueblo.- Hijos ilustres; noticia biográfica de cada uno.- Personas conocidas que viven fuera del pueblo; soldados, hijos del pueblo y sitio donde prestan servicio.

7. La familia del niño: personas y ocupaciones de la familia. Los bienes de la familia; trabajo y ahorro.

8.- Pueblos próximos al del niño; fiestas y romerías a estos pueblos.- Caminos y carreteras que conducen a ellos.

c El término municipal y sus alrededores. Ejercicios de orientación respecto de los pueblos próximos:

- 1.- Observación directa y nomenclatura de los hechos geográficos más importantes: llanura, montañas, valle, río, fuente, lago, mar, etc.
2. Clima local y sus variaciones determinadas por el cambio de estación. Estaciones del año y sus características.
3. El tiempo: Noción del día, el mes y el año; los días de la semana, los meses del año.

ch El territorio nacional:

1. Ejercicios de situación de la localidad respecto de la provincia y de la Nación. Utilización del mapa de España.
- 2.- La capitalidad de la provincia; la capital de España. Visitas fotográficas de las principales ciudades españolas.
- 3.- Monumentos nacionales: Vistas fotográficas o en grabado: el acueducto de Segovia, el puente de Mérida, el castillo de la Mota, la Mezquita de Córdoba, la Alhambra, el Monasterio de El Escorial, el palacio Nacional de Madrid, etc., etc.
4. Héroe nacionales: Viriato, el Cid, Guzmán el Bueno, Colón, Hernán Cortés, Magallanes y Sebastián Elcano, Daoiz, Velarde, etc.

d) El globo terrestre.- Idea de conjunto sobre su forma y superficie:

1. Situación de España respecto de Europa y otros países.
- 2.- Principales países del Mundo.- Vistas fotográficas de las principales ciudades del Mundo y de alguno de los monumentos más notables.
- 3.- Vistas fotográficas de otros tipos de civilización.
4. Hechos y monumentos antiguos: biografías, etc.

Resulta evidente la inviabilidad de tal programa de Geografía e Historia para el primer grado en la escuela rural, mayoritaria en 1935. Advertirá el lector la mezcla de la historia y geografía tradicionales, con el costumbrismo local, la observación directa, la secuencia topográfica y otros ingredientes de la nueva pedagogía¹⁸⁴. Todo ello presidido por el anuncio de una pedagogía activa y el tratamiento *concentrado* en el entorno local.

Ni este tipo de programas, por inabarcables para unas materias aún de rango muy secundario ni otros más claramente decrolyanos, por descabaladores de

¹⁸⁴ Acartonamiento didáctico en general, aunque, curiosamente, cite en la bibliografía textos escolares como el del profesor fusilado en la dictadura franquista, Daniel Gonzalez Linacero *Mi primer libro de historia*, que, en su tiempo, encarnaban la más avanzada pedagogía en la materia. Veremos en el próximo capítulo como J. F. García y García sigue haciendo programas en los años sesenta; unos programas, por cierto, de un fervor fascista que en, esos años, ya casi nadie mantenía.

una enseñanza posible, podían ser asumidos por la mayor parte de los maestros. Lo dicho sobre los centros de interés vale para el conjunto de propuestas de la Escuela Nueva que enriquecieron y reelaboraron la tradición discursiva de la enseñanza del entorno con el propósito de implantarla en las aulas sin llegar a cubrir, ni mucho menos, las expectativas que se forjaron al respecto.

Pero las pertinaces resistencias a las innovaciones didácticas no suelen desanimar a los reformadores. Hubo, al margen del fracaso en la práctica, un segundo resultado de las visitas a Bruselas. Los centros de interés quedaron en el reservorio de la tradición pedagógica liberal-socialista, atravesaron los tiempos de la transición larga entre los modos de educación y sirvieron, junto a otras propuestas escolanovistas, para la reinención de propuestas globalizadoras. Con añadidos, especialmente de naturaleza psicopedagógica piagetiana y nuevos tecnicismos, fueron remozándose en la cultura académica y en los sueños renovadores oficiales y extraoficiales, desde los años sesenta del pasado siglo. Así, estirando el hilo genealógico hasta el presente, vemos como la siembra decrolyana germina, transmutada a lo largo del tiempo, en un producto híbrido y asignaturizado: el *área de Conocimiento del Medio* que remotamente evoca los presupuestos y la cosecha imaginada en el primer tercio del siglo XX.

Aunque el análisis de este apartado comprende también las tentativas llevadas a cabo durante la II República española, sin volver a ello, conviene ver el contexto republicano que, como es bien sabido, no fue indiferente para la escuela.

3.3.5. Encrucijadas pedagógicas e ideológicas en la II República

Con la proclamación de la II República, y sobre todo en el primer bienio de su agitada existencia, el interés político por la escuela primaria alcanza uno de sus mejores momentos históricos. No en vano el cambio de régimen significó el triunfo del proyecto político que tenía el apoyo social de la pequeña burguesía intelectual y de amplios sectores de la clase obrera al que ya hemos aludido. Teniendo este proyecto en sus entrañas una acabada idea de reforma educativa

como motor del progreso y modernización del país, se explica que el mismo texto de la Constitución de 1931 recogiera dicha idea, hasta el punto de incluir en su Artículo 48 orientaciones metodológicas¹⁸⁵. Los cerebros y animadores principales de esta especie de “pedagogización” del proyecto político republicano, democrático y antioligárquico, fueron Lorenzo Luzuriaga y Rodolfo Llopis. El Artículo 48 contiene, en esencia, la doctrina educativa acumulada por la tradición liberal socialista que cristaliza en la ponencia sobre enseñanza presentada por L. Luzuriaga al XI Congreso del PSOE en 1918. La escuela unificada y la Escuela Nueva son los dos puntales en los que se asienta el proyecto de reforma escolar republicano. Escolano Benito, 2002: 151 y ss. .

La II República española fue una verdadera encrucijada en la *transición larga* entre los modos de educación, un tiempo de aceleración en la marcha hacia la educación de masas, violentamente cercenado y que también puede considerarse como fracasado en tanto en cuanto no consiguió el poder hegemónico del bloque social que lo sustentaba¹⁸⁶. En sus logros y propósitos no conseguidos se puede distinguir y matizar. Se produjo un incremento muy notable de la escolarización y éxitos en la alfabetización debido a la decidida y acelerada promulgación de decretos muy operativos en los primeros meses, aumentando las escuelas un plan quinquenal de construcción de unas 27.000 escuelas. Fue muy decidida la acción profesionalizadora de los cuerpos docentes. Además de aumentar sus efectivos, combatió el intrusismo y puso en marcha el plan profesional de 1931 para la formación de maestros, la creación de las secciones de Pedagogía en la Universidad, la exigencia del Certificado de Estudios Pedagógicos para el acceso a la enseñan

¹⁸⁵ Se aprueba la Constitución de la II República en las Cortes Constituyentes el 9 de diciembre de 1931. El Artículo 48 está dentro del Capítulo II, *Familia, economía y cultura* y en esas líneas, harto conocidas, se dice: «La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.»

¹⁸⁶ La evolución de las reformas educativas en la república precisa recordar la distinción de sus bien establecidos periodos entre 1931 y 1939: el primer bienio reformista, el bienio contra-reformista, el del Frente Popular y la guerra. El significado e intensidad de las medidas reformistas es muy distinto en cada momento.

za secundaria, al tiempo que se potenciaron los centros de colaboración y otros dispositivos formadores¹⁸⁷. En la difusión de la cultura popular se hicieron conocidos y notables esfuerzos: las Misiones Pedagógicas, el bachillerato nocturno, los Institutos Obreros y, ya en la guerra, las milicias de la cultura, las cartillas antifascistas, entre otros. Y en este haber reformista hay que computar también las decisiones para una organización descentralizada del aparato educativo de creto de bilingüismo, creación de Consejos Escolares como instrumentos de co participación social en la educación con repercusiones importantes en Cataluña donde da lugar a la creación del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) en 1936, al que nos referiremos brevemente un poco más adelante.

Dónde está la mayor distancia entre las propuestas y las realizaciones? Pues, precisamente, en el incumplimiento del proyecto de escuela unificada y el con siguiente apego a la tradición curricular, en el mantenimiento del currículo, en la escasa transformación de la cultura escolar. Los intentos en esta dirección fueron insuficientes a todas luces porque no alcanzaron, ni mucho menos, lo que en 1918 había propuesto Luzuriaga en el Congreso del PSOE, ni tampoco lo que él mismo había propuesto en 1931 con sus ideas para una reforma constitucional de la educación pública¹⁸⁸. Esas ideas son importantes porque señalan la doctrina fuerte de lo que es la escuela unificada; especialmente un tronco común de enseñanza para todos que rompiera con la dualidad del modo de educación

¹⁸⁷ Al final de la II República se cuenta con 532 normalistas, 377 inspectores y unos 50.000 maestros. Es decir una mejor dotación del trípode corporativo sobre el que se asienta el sistema de enseñanza primaria. Los datos proceden de Pérez Galán 1975.

¹⁸⁸ Coincidiendo con la proclamación de la República, en abril de 1931, y ante la posibilidad de una nueva Constitución, Luzuriaga 1931 se apresura a publicar las ideas que en su opinión aquella debería contener en materia educativa. En el mes de septiembre del mismo año, a instancias del Consejo de Instrucción Pública que en ese momento presidía M. de Unamuno, Luzuriaga escribe un informe para uso oficial: *Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción pública inspirado en la idea de escuela única*, un trabajo que se publica, sin firma, en la sección de “Informaciones” de la *Revista de Pedagogía* Vol. X, págs: 417-420. También pueden consultarse estas iniciativas que, gracias a los afanes de L. Luzuriaga, el Partido Socialista elabora con la explícita finalidad de influir en el Gobierno y en las Cortes Escolano Benito, 2002: 134-136.

tradicional y que ya soñaba Cossío en el Congreso de 1882. Sin embargo, en un *Proyecto de Bases* aprobado en Consejo de Ministros a finales de 1932 no se recogían aquellas aspiraciones MIPBA, 1991 . Es un proyecto legislativo elaborado bajo el mandato de Fernando de los Ríos y no llegó a publicarse en la *Gaceta de Madrid*. Apenas decía nada de las materias de enseñanza, no contempla ni máximos ni mínimos, es ambiguo y refleja una disociación entre la política del poder ejecutivo y el programa socialista. Unas vagas intenciones facilitadoras del enlace entre la enseñanza primaria y la secundaria, una tímida expansión de la experiencia del Instituto Escuela madrileño, creado en 1918, es lo único que recuerda pálidamente la idea de escuela unificada. El problema económico debió pesar decisivamente, pues, cuando se trató de insuflar la transformación y el progreso por conducto oficial, sin más coste que la apelación al entusiasmo democrático de los maestros, el texto llega a las más altas cotas del ideario reformista. Es el caso de una Circular de 12 de enero de 1932 *Gaceta* del 14 de enero , que por su relevancia en nuestra indagación transcribimos literalmente Ver **Anexo 8** ¹⁸⁹. Efectivamente, la Circular, firmada por Rodolfo Llopis tiene como objetivo principal movilizar a la Inspección y los Consejos Escolares de distinto nivel para que el magisterio incorpore a sus lecciones el espíritu de la Constitución recién promulgada. Pero es algo más. El Director General de Primera Enseñanza funde en un breve texto, en un bloque compacto, indivisible, el ideal político el constitucionalismo democrático como fundamento de la liberación del pueblo español , el ideal educativo escuela popular, laica, neutra, basada en el trabajo colectivo; escuela como hogar y jardín; escuela viva y activa, centrada en el niño y propiciadora de su libre desarrollo; centro de la vida social del pueblo y foco radiante de cultura y progreso y las pautas metodológicas hacer manual, contacto con la realidad circundante, excursiones y visitas, uso de los valores del ambiente geográfico):

¹⁸⁹ En nuestra relación de fuentes y bibliografía puede verse como Dirección General de Enseñanza Primaria 1932 .

La Escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad. Los paseos, las excursiones, las visitas escolares harán conocer a los niños la vida de la zona en que esté enclavada la Escuela. El maestro utilizará todos los grandes valores educativos que encierra el ambiente geográfico. La fábrica, el taller, la granja, el mar, todo lo que constituya la fisonomía económica y espiritual de aquella zona ha de ser familiar al niño y a la Escuela. DGEP, 1932

Dicho de otra forma, la pedagogía del entorno quedó, en buena medida, inscrita y blindada en el patrimonio político y el modelo escolar del republicanismo reformista. Así se dijo y proclamó a los cuatro vientos y, sin embargo, aunque en el primer bienio se intentase, como hemos visto, no llegó a concretarse una Ley que sustituyera al plan de estudios anterior. En efecto, los sucesivos gobiernos republicanos no se ocuparon de dicha reforma y seguía vigente el plan de 1901 con sus doce asignaturas en la escuela primaria. Solamente en el plan general de educación del CENU, publicado en septiembre de 1936, y en el Plan establecido bajo el mandato ministerial de Jesús Hernández en 1937, se cumplen y se superan las propuestas de Luzuriaga. La guerra civil, consiguiente de la sublevación militar franquista, cataliza aún más el enfrentamiento ideológico ya preexistente, trasladando éste a la esfera educativa y dando lugar a reformas, en ambos bandos, de los estudios primarios y orientaciones pedagógicas. Lo que no se hizo en la república en tiempos de paz se hizo en los convulsos años de guerra. López del Castillo, 1982: 172 ¹⁹⁰.

Lo que decimos se refleja con gran claridad con la reaparición de una nueva postrera y breve etapa de la *Revista de Pedagogía*. En efecto, la guerra civil interrumpió la publicación de la revista y reaparece en Barcelona. Año XVII, febrero de 1938, núm. 176 ahora como órgano teórico de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza FETE. En el editorial de este primer número

¹⁹⁰ En todo caso hay que insistir en que se produjo una creciente popularidad de los nuevos métodos didácticos y de la didáctica del medio en el marco de la política escolar republicana: excursionismo, publicaciones de libros y artículos, funcionamiento de los Centros de Colaboración Pedagógica, Semanas Pedagógicas con asistencia muy numerosa, etc..

de la nueva etapa se dicen algunas cosas que no nos resistimos a transcribir aquí por su fuerza explicativa:

Recogerá [la revista ahora] con la más despierta sensibilidad del nuevo ambiente en que renace todo lo que a las cuestiones educativas aluda: a las instituciones docentes, renovadas, a las normas que las rijan, a los métodos elegidos en ellas, a las doctrinas en que se inspiraron. Editorial, 1938: 2

Lamenta la deserción la traición para decirlo claramente de ciertos intelectuales españoles, cuya nómina no se quiere airear públicamente y se expresa la confianza en los maestros, «los hermanos menores y más humildes de la gran familia intelectual», que fieles a la República permanecen en sus puestos y en sus ideales,

Por todo esto, pocos de esos ilustres desertores son de los nuestros: por la dificultad de que alcancemos el nombre de ilustres, sin duda; por apego a nuestro sitio de trabajo y a nuestro oficio, de seguro: sobre todo, porque no es natural la fidelidad al pueblo, de donde hemos salido. p. 2 .

Y, lo que, también, muy especialmente queremos recoger:

La escuela española aparece profundamente transformada en el momento de nuestra reaparición: se encuentra en un instante de transición, dotada de un claro sentido antifascista y, merced a la incorporación de la juventud obrera a la Universidad y centros de enseñanza media y superior y a la intensa renovación de estas instituciones, camino de realizar el ideal de la escuela unificada. (p. 2).

Las citas no precisan comentarios. Se acabó el pacto del “bloque social de progreso” entre pequeña burguesía y trabajadores. Se despliegan, en terribles circunstancias y en forma revolucionaria, las reformas prometidas e incumplidas.

Nos ocuparemos ahora de la reforma para la zona republicana, dejando para el siguiente apartado lo que se hizo en 1938, desde el gabinete de Franco¹⁹¹.

¹⁹¹ Es aconsejable hacerlo de esta manera ya que las orientaciones pedagógicas que se elaboran bajo el mandato de Pedro Sáinz Rodríguez han de considerarse como el inicio de lo que se ha llamado “pedagogía franquista”, a la cual dedicamos un análisis aparte por cuanto tiene de ruptura, pero también de continuidades.

Por Decreto de 28 de octubre de 1937 Gaceta de la República de 31 de octubre, pp. 402-403, cuando era ministro de Instrucción Pública y Sanidad el comunista Jesús Hernández Tomás, se establece un nuevo plan de estudios para la escuela primaria. Su posterior desarrollo, en orientaciones pedagógicas dirigidas a inspectores y maestros, se hace mediante Orden de 11 de noviembre del mismo año, firmada por César García Lombardía, maestro y Director General de Primera Enseñanza Gaceta de la República de 19 de noviembre. Fue una reforma legal muy profunda que, dado el desenlace de la guerra apenas un año y pico más tarde, obviamente, no tuvo efectos prácticos. Posee, sin embargo mucho interés, ya que mostraba la voluntad de los sectores de izquierdas de ir más allá de las reformas hechas hasta el momento y llegar a una radical transformación del plan de estudios de 1901, que aún estaba vigente. Es la primera vez que aparecen en textos normativos unas orientaciones didácticas y organizativas para la aplicación de un plan de estudios primarios, y su perfil responde, por un lado, al pensamiento pedagógico escolanovista, potenciando los valores de emancipación, solidaridad, internacionalismo, pacifismo, etc. y, por otro, a una avanzada concepción social de la escuela obligatoria de 6 a 14 años:

Será, pues, la base e iniciación de toda la reforma posterior de nuestro sistema escolar que el Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad se propone llevar a la práctica a fin de establecer una íntima relación entre los distintos grados de la enseñanza, facilitar la adquisición de una sólida cultura elemental a todo el pueblo y permitir a los más aptos una formación científica de acuerdo con sus capacidades, sea cualquiera la posición económica o social de los padres. MIPS, 1937a: 402

El plan del 1937 agrupa la materia de estudio *concentración de los conocimientos primarios* con criterios distintos al de las asignaturas «se aspira a sustituir en el nuevo plan el viejo concepto de asignatura por el de actividad» para establecer:

Artículo 1º. El plan de estudios que ha de regir en la Escuela Primaria española será el siguiente:

I. Estudio de lenguaje: a Expresión verbal vocabulario, alocución, redacción y recitación. b Lectura. c Ortografía. d Gramática. e Literatura.

- II. Conocimiento del número y la forma: a Aritmética. b Geometría.
 - III. Estudio de la naturaleza: a Ciencias físico naturales. b Fisiología e Higiene. c Tecnología.
 - IV. Conocimiento de los valores humanos: a Historia. b Conocimientos económico sociales. c Geografía humana.
 - V. Actividades creadoras: a Actividades técnicas trabajos de taller, prácticas agrícolas, trabajos femeninos . b Actividades artísticas dibujo y ornamentación, canto y rítmica, modelado .
 - VI. Educación física. Prácticas higiénicas. b Juegos libres y organizados. Recreos. c Deportes. d Gimnasia.
- MIPS, 1937a: 402

Si bien es cierto que en estos seis grupos se incluyen con visibilidad manifiesta) las doce asignaturas del plan Romanones de 1901, al sustituir el concepto de asignatura por el de actividad se quiere proclamar la opción de una escuela activa donde el alumno es agente de su propia formación. En las Orientaciones didáctica y organizativas MIPS, 1937b publicadas unos días más que el Plan, también se pone el acento en el trabajo colectivo, la supresión de las enseñanzas religiosas, que no se sustituyen por una moral laica sino por el aprendizaje, en la vida colectiva de la escuela, de los valores cívicos y sociales deseables. Los valores humanos que como puede verse es la rúbrica que engloba las ciencias sociales, incluyendo el estudio de la vida económico social habrían de ser adquiridos por el alumno mediante la experiencia de trabajo colectivo y el primado de métodos de aprendizaje en los que el niño sea el agente principal; es una de las ideas fuerza del programa. En la enseñanza histórica se dice que hay que destacar, en primer lugar, la intervención del pueblo en los hechos históricos, por lo general oculta en la tradición historiográfica. Y, también, es una finalidad inculcar el amor a España junto a un sentimiento internacionalista de solidaridad entre los pueblos, de aversión a las guerras y a las fuerzas económicas y sociales que las producen. La lucha del pueblo por la libertad en el contexto de guerra en que se promulga este Plan ha de ser el centro de preocupación y del trabajo para los niños y para el maestro.

Sobre el estudio de la naturaleza:

«La aspiración es que la escuela haga observar y conocer al niño directamente el medio natural que le rodea y le dé una explicación racional, mediante el estudio de sus causas, de los hechos y fenómenos que despiertan su interés.» MIPS, 1937b: 620

En lo que se refiere a la tradición de la enseñanza del entorno se dice que es de donde hay que partir con un estudio de las distintas materias agrupadas en un solo *centro de actividad*; para ir diferenciando las “actividades” ciencia físico-químicas y naturales, Tecnología, Fisiología e Higiene y Geografía física de forma gradual en siguientes cursos. Hay que decir que aquí se establecen ocho años de estudios primarios divididos en cuatro grados, sirviendo el 4º como una ampliación de la enseñanza primaria y enlace con la segunda enseñanza y orientar el futuro destino social de los alumnos de acuerdo con su aptitud y capacidad para el trabajo. Sin entrar en más detalles, puede decirse que las orientaciones pedagógicas que acompañan al plan contienen toda una síntesis del ideario de la Escuela Nueva y que responden a la pedagogía del entorno, entreverada con la pedagogía del trabajo, recordando la experiencia que en la Unión Soviética se desarrolló durante el liderazgo de Lenin¹⁹².

¹⁹² Los principios que proyectan las enseñanzas en la realidad circundante se extendieron y adaptaron pluralmente a los intentos de reforma escolar en todos los lugares del mundo donde existía un sistema educativo, “del uno al otro confín”. La construcción del sistema educativo soviético desde los primeros tiempos revolucionarios estaba impregnada de esos principios. Junto a la idea central de una educación vinculada al trabajo y a la construcción social de los sujetos, en las escuelas de la joven URSS se promueve el aprendizaje desde la realidad social, natural y tecnológica más próxima. Los centros de interés decrolyanos dieron lugar a una peculiar adaptación en los llamados *complejos* Rodolfo Llopis y Antonio Ballesteros, entre otros, difunden en España la experiencia soviética.

Leemos un texto del escritor norteamericano John Dos Passos donde, en breves pinceladas, describe la pasión de un funcionario educativo soviético de la República de Azharía en los lejanos límites de Turquía y Georgia por un modelo escolar en el que se palpan ideas de transformación de la escuela también presentes en los sueños de pedagogos y maestros del mundo. Se trata de las vivas e impresionistas crónicas periodísticas del viaje de John Dos Passos, en 1925, en el Orient Express desde Estambul a Bagdad, recopiladas y publicadas como libro en 1927 Dos Passos 2005. El ciudadano soviético en cuestión, habla de los esfuerzos escolarizadores y de la innovadora orientación pedagógica del régimen bolchevique: «Toda la educación se realizará por medio del trabajo, en contacto con la realidad» y, en las colonias de verano «...los niños estarán en el campo para aprender a cultivar, criar conejos, abejas o pollos y a cuidar el ganado. Además irán a los bosques para conocer los árboles.

Si se consideran simultáneamente los bloques III y IV de este tardío plan republicano estaríamos ante una primera reglamentación curricular muy próxima a las que aparecen ya en la consolidación del código pedagógico del entorno durante el modo de educación tecnocrático de masas, que estudiaremos en el cuarto capítulo.

Aún tratándose sólo de un texto normativo de muy corta vigencia, este audaz proyecto adelantado a su época, no ha sido justamente valorado como corresponde¹⁹³. Precisamente la elaboración de la propuesta para el nuevo plan corrió a

Tendrán que familiarizarse con todo a través del contacto directo.» p. 50 . El breve pasaje lo titula Dos Passos *Las abejas*. Puede el lector permitirse dudar si ello responde a la insistencia con la que el secretario de la Comisión pro Escuelas de Azharia alude una y otra vez a los laboriosos insectos como elementos imprescindibles del mejor espacio educativo, o una metáfora con la que Dos Passos, mago de la fotografía social por medio de la palabra, capta la esencia de la pedagogía soviética del momento: trabajo, colectividad, naturaleza,... O, muy posiblemente, las dos cosas.

¹⁹³ Los textos que comentamos pueden consultarse también en la compilación legislativa *Historia de la educación en España*, Tomo IV, MEC, 1991, pp. 282-293. En un amplio estudio preliminar de éste volumen, el profesor Antonio Molero Pintado, además de no disimular una complacencia por la continuidad entre los pedagogos del socialismo español republicano y la ILE, muestra pocas simpatías por lo que parecen ser políticas educativas más radicales, extremo éste que es muy evidente en el juicio que emite sobre el plan de 1937. Respecto al ministro Hernández dice A. Molero: «era un comunista doctrinario, sin formación específica, salvo la obtenida en sus largos años de militancia y como director de *Mundo Obrero*, órgano del partido comunista. Su inclusión en la nómina gubernamental, coincidió con el auge de su partido en la política republicana en detrimento de los socialistas y otros grupos sindicales.» *Op. cit.*, 92 . Como es sabido, el “comunista doctrinario”, que dice Molero, mantuvo los principios ideológicos, pero acabó renegando de su filiación prosoviética y llegó a escribir un libro de arrepentimiento: *Yo fui ministro de Stalin* . Y un poco más adelante Molero Pintado sigue: «Como se deriva de este rápido apunte, salvo en el primer caso, [se refiere a un momento anterior en que está Barnés a cargo del Ministerio] no hay técnicos al frente de las responsabilidades educativas, sino políticos profesionales que suelen interpretar su labor ministerial como una acción propagandística de su partido o como una herramienta puesta al servicio de las necesidades de la guerra». Al margen del fiel apego a la tradición del socialismo moderado, rubricado casi con una declaración de fe antibolchevique, y al margen de ese vulgar fondo ideológico que parece al menos parece ... preferir que en medio de la guerra se hubiera mantenido inmaculada una escuela como templo de neutralidad planificado por “técnicos”, el autor de estos textos olvida que en el equipo ministerial estaba un intelectual

cargo de una comisión en los siguientes miembros representantes: por el ministerio el prestigioso inspector Antonio Ballesteros y el maestro Dionisio Prieto, por la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza Pablo Cortés, un profesor de escuela Normal, y el maestro Ramón Ramírez y, por la CNT, Oriol Anguera y la muy conocida maestra María Sánchez Arbós¹⁹⁴. El procedimiento seguido para el alumbramiento del plan y su avanzado contenido por un lado y las circunstancias de violenta confrontación en que se produce, le confieren un carácter extraordinario. Por un lado, es el reflejo del pensamiento más avanzado social y pedagógicamente hablando que fuera acumulado durante años anteriores. Pero, al mismo tiempo, tiene lugar en medio de un contexto económico, social y cultural del pasado. Por ello el plan de estudios de 1937 puede considerarse como exponente de una tensión profunda entre los deseos y la realidad, entre una *utopía realista* y una tradición cuyo peso era dominante. Toda una encrucijada en la larga transición entre los modos de educación.

La otra iniciativa institucional que sobrepasa lo alcanzado por la República hasta antes de la guerra civil, sobre todo en el modelo escolar y en planes de enseñanza, es la del *Consell de l'Escola Nova Unificada* CENU creado por la *Generalitat* el 27 de julio de 1936¹⁹⁵. El CENU tenía un proyecto revolucionario en un contexto

de la talla de Wenceslao Roces o el maestro Cesar García Lombardía que ocupa el cargo de Director General de Primera Enseñanza y con el que colabora el inspector Juan Comas. Y, desde luego, el profesor Molero Pintado parece ignorar la peculiar génesis del plan de estudios que comentamos.

¹⁹⁴ No conocemos otro caso en el que la elaboración de unas orientaciones didácticas oficiales se hiciera a partir de comisiones con participación de representantes libremente elegidos por organizaciones sindicales. Los citados representantes de la CNT sustituyeron a otros que el sindicato de maestros de esa central había propuesto con anterioridad, y así resulta que María Sánchez Arbós es la elegida finalmente por el mismo Comité Nacional de la organización cenetista, lo cual no deja de ser una sorpresa para nosotros dada la neta filiación institucionista de la maestra y normalista aragonesa. Las órdenes del nombramiento y rectificación, firmadas por W. Roces, pueden verse en la G. R. de 15 de abril de 1937 y del 30 del mismo mes y año, respectivamente.

¹⁹⁵ En Cataluña existía una gran complejidad en la red escolar. Dependían de tres administraciones diferentes la del gobierno central, la de la Generalidad y la municipal con sus propias escuelas, instituciones educativas de titularidad privada, desde los colegios de

revolucionario. Un proyecto que tiene como principal objetivo la escolarización de masas en una escuela unificada que asegure a todos la educación, «sin solución de continuidad», desde «el nacimiento», hasta la «plena formación técnica y espiritual del hombre». Poco tiempo tuvo de existencia, pero sus primeras realizaciones, centradas en la ampliación de plazas escolares, ya indicaban una voluntad de transformación de la escuela muy decidida y, en cualquier caso, el explícito compromiso programático del CENU sobre la unificación de la enseñanza es *el primer texto oficial* (y último) que recoge los principios de escuela unificada hasta sus últimas consecuencias. Para llegar a esos extremos fue preciso una acusada radicalización ideológica tras el fracaso de la sublevación fascista en Cataluña. El CENU sufrió de lleno la diferencias que en ese contexto se dieron en el seno de las formaciones políticas y sindicales de la izquierda de Luis Martín, 2006. Y, desde luego, un proyecto como el del CENU ponía en evidencia otra fractura social: la que se iba dando entre las clases trabajadoras y los sectores republicanos de la pequeña burguesía y las clases medias. Las “diversas repúblicas” se podían ver en Cataluña con fotográfica expresividad.

Los principios pedagógicos del CENU se adscriben claramente a los de la Escuela Nueva, con una marcada concepción liberadora por los principios racionalistas del trabajo y la cultura obrera, así como los de fraternidad y solidaridad universal.

Creemos que la escuela ha de cubrir y elaborar una técnica de trabajo globalizante, por medio de la cual sea posible descubrir los verdaderos intereses de los niños ...
... se parte de la base del conocimiento infantil, y se ponen al alcance de los escolares

congregaciones religiosas muy conservadores muy numerosas en algunas provincias como Gerona hasta las que se habían levantado por iniciativa del movimiento obrero, especialmente anarquistas u otras, como el Instituto Escuela de orientación liberal como versión catalanista de la obra institucionista en Madrid. El CENU lo componen 12 miembros a partes iguales representantes de la CNT, de la UGT y de la Generalidad. El presidente es Joan Puig Elías, militante de la CNT. Para una rápida aproximación a la obra realizada, y los problemas que surgieron, puede verse Fontquerni y Ribalta 1976 y para ampliar, la obra posterior de las mismas autoras, Fontquerni, E. y Ribalta, M.: *L'Ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil, El CENU*; Ed. Barcanova, Barcelona, 1982.

múltiples medios de trabajo, de documentación, de investigación, para que de una manera natural surja la enseñanza individualizada (...). [Por tanto], para hacer más real esta fusión entre escuela y medio social, estimamos necesario que cada escuela estuviera adscrita, como un órgano más, a una colectividad de producción, a una colectividad de trabajadores, de manera que los niños intervinieran los trabajos y la vida social de los mayores, y de esta forma la colectividad de trabajadores ejerciera su influencia, su tutela o su protección sobre la escuela.

Extracto de las Bases del Consell de l'Escola Nova Unificada. Tomado de Escola no Benito 2002: 141.

La incorporación del trabajo como elemento central del medio social en que la escuela y sus enseñanzas han de adherirse era un asunto problemático. El trabajo como eje de la metodología escolar tal y como decía la Constitución de 1931? El trabajo como parte de una cultura proletaria que contiene su propio relato de emancipación social? Educación para surtir de fuerza de trabajo a la organización social capitalista? Las diferencias de sentido no son pocas y tras el problema semántico se dirimen conflictos a los que el CENU tampoco escapa. Una parte de las escuelas anarquistas se negaron a entrar en el modelo escolar del CENU, si bien no es claro que fuera por el factor del poder ligado al Estado o intervinieron desacuerdos por esos matices sobre el trabajo¹⁹⁶. En nuestra opinión este asunto de la escuela popular, se formule como se formule, no puede disociarse durante el modo de educación tradicional del mundo del trabajo porque la infancia que a ella concurre es *infancia trabajadora*. Y al ser la escuela parte de una sociedad clasista, donde existen las relaciones de explotación de los asalariados, en ningún caso puede la escuela sustraerse de esa situación. El trabajo se va escindiendo de la escuela en la medida en que los que a ella asisten están más alejados de la

¹⁹⁶ Esa posibilidad es apuntada en R. Safón: *La educación en la España revolucionaria 1936-1939*, La Piqueta, Madrid, 1978, pp. 91 y 163; viéndose en las intenciones del CENU una especie de “jovellanismo estajanovista”, que supedita el individuo a las necesidades de la producción. Sobre esta pista se ha llamado la atención para distinguir que una cosa es el *sentido racionalista de la escuela basada en el trabajo* y otra bien distinta el *principio racionalista del trabajo en la escuela* López Santamaría, 2006, siendo la segunda formulación sospechosa en cuanto puede esconder una traslación de la racionalidad del trabajo en la fábrica al interior de la escuela.

vida laboral. Lo cual ha ocurrido en España cuando se ha convertido en un país de capitalismo desarrollado, coincidiendo con la enseñanza de masas y la *casi* consecución del modelo de escuela unificada. Al hilo de este razonamiento cabe decir que tanto la experiencia del CENU como la del plan de enseñanza de 1937, significan el nivel más alto a donde podían llegar los ideales reformistas de la II República en ese momento histórico. Un nivel que se alcanza en un momento de radicalización y gracias al poder que las organizaciones obreras alcanzan durante la guerra civil, especialmente en algunas zonas dominadas por la República.

Es decir, en los años treinta se prefigura clarísimamente lo que *realmente* se hace en los sesenta, desde luego bajo otra perspectiva y sin ese planteamiento de carácter político radical y laico de la educación. *En los sesenta fue obligado hacerlo y en la República todavía no era necesario*; los políticos de izquierda, entonces, fueron delante de la realidad, *intentando* hacerlo Cuesta, 2006b . Este es argumento subyacente, que el lector podrá detectar “tirando” de la realidad a lo largo de esta investigación, es muy explicativo de la tesis central defendida en este capítulo: la introducción en las aulas de la didáctica del entorno no pasó ni acaso podía pasar del grado tentativo en la España anterior a 1970. No tenía cabida en la mínima escolarización elemental en competencia con los aprendizajes básicos y los rudimentos de las materias tradicionales y sólo se implantará con peso de materia particular o una clara identidad diferenciada en el currículo en la escolarización ampliada de masas.

3.3.6. Ocaso y pervivencias de los discursos pedagógicos: de los cuestionarios de 1938 a los de 1953

Pedro Sainz Rodríguez, intelectual monárquico y fiel receptor de las ideas de su maestro Menéndez Pelayo, primer encargado de la cartera de educación en el Gobierno de Franco, aún en la guerra civil, pronunció, en 1938, un discurso en Pamplona *La Escuela y el Estado nuevo* hartamente expresivo de la belicosa reacción

del nacional catolicismo a la tradición pedagógica liberal socialista¹⁹⁷. Tiene lugar en la clausura de un curso de orientación al magisterio primario junto a militantes de la sublevación fascista y constituye un implacable “bombardeo” expresión adecuada al momento, que es usada por el mismo orador al aludir a unas palabras de Giner de los Ríos, «Estas palabras [las de Giner] son para nosotros tan preciosas como si fuesen un mapa donde nos hubieran señalado las fortificaciones que tenemos que bombardear») frecuentemente interrumpido de risas y aplausos. Por lo que concierne a la pedagogía del entorno, las palabras de P. Sáinz Rodríguez son concluyentes y no tienen desperdicio:

«La Pedagogía revolucionaria ha consistido además en borrar la idea de Patria como entidad moral de la conciencia de los españoles. No recordáis que cuando algunos pensadores de la Institución se veían en trance de hablar de su amor a España nunca pudieron hacer más que elogiar a la Sierra de Gredos o los paisajes del Guadarrama o las encinas del Pardo, porque cuando se asomaban a una creación espiritual, se encontraban con el hecho indiscutible de que la civilización española está ligada como la hiedra al tronco, al sentido católico de la cultura y de la historia? Y por eso, como se trataba de arrebatar el sentido patriótico de la conciencia de los niños, como se trataba de borrar el contenido religioso de la función educativa, una concepción de la Patria como unidad moral, como concepción moral, tenía que desaparecer y se sustituía por ese elogio al que yo he denominado el patriotismo geológico, en el que se refugiaban algunos para disimular que no tenían patriotismo.» Sáinz Rodríguez, 1991: 461.

Ya se sabe. La ironía es un estilete que puede usarse con variados propósitos, incluyendo el duro ataque retórico al enemigo. Lo del “patriotismo geológico” lleva, precisamente, esa intención: directa al corazón del excursionismo instructivo de Giner y sus seguidores. Pero no se trataba, meramente, de criticar una práctica escolar. Como deja bien a las claras P. Sáinz Rodríguez, se trataba de

¹⁹⁷ El discurso se publica en 1938, el mismo año de su pronunciamiento y con el mismo título por la burgalesa casa editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Nosotros hemos tomado las citas de Sáinz Rodríguez 1991. Después de catorce meses en el Ministerio de Instrucción Pública del bando franquista que ya en 1939 pasaría a llamarse Ministerio de Educación Nacional, P. Sáinz Rodríguez dimite de su cargo al final de la guerra y se distancia del régimen para marchar a Lisboa como consejero privado de Juan de Borbón.

azuzar una confrontación pedagógica latente desde finales del siglo XIX y que se trasluce ya en el debate del Congreso de 1882: *ciencia o patria*. He ahí la cuestión!

La dimensión autonomista que ya estaba presente en la didáctica del medio es atacada, sin contemplaciones, por el afilado verbo del ministro:

«...fijaos que todos los nacionalismos cuando están desprovistos de ese contenido moral, no hacen más que basarse en el amor al terruño, al paisaje, a los hechos naturales, a eso que llamaban los separatistas catalanes el hecho diferencial de Cataluña; el hecho, como si la nación fuese una fatalidad geológica o geográfica y no un resultado de la voluntad de los hombres que están unidos para cumplir un destino común.» *Op. Cit.*, p. 460.

Pero esta retórica no nace de nueva planta con el fascismo hispano, sino que tiene profundas raíces en autores de diferentes perfiles: desde la animadversión de Menéndez Pelayo a todo el linaje krausista, pasando por la crítica unamuniana al empirismo y racionalismo pedagógico de esa misma estirpe. Las voces intermedias de profesionales cualificados en el campo educativo tuvieron tanta o más influencia que la de ínclitos pensadores. Este es el caso de A. Maíllo, quien ya tenía en tiempos republicanos muy madurada una idea de “verdadera escuela nacional” pedagógicamente enclavada en el medio vital de la escuela, reactiva a las corrientes ajenas a la idiosincrasia española y que apoyaba en el trípode del idioma, la historia y el folklore. La actividad publicista de Maíllo ya llegó, antes de la guerra civil, a calar en una parte del magisterio que se sentía abrumado por tanto exotismo metodológico presente en las más prestigiosas publicaciones profesionales. Valga como ejemplo el apasionado alegato de una maestra de Tardienta Huesca, Julia Alfonso Serrano, ante sus compañeros y compañeras del Centro de Colaboración Pedagógica. Animada y confortada por un artículo de A. Maíllo, por entonces miembro de la Inspección de Salamanca, y refiriéndose al entorno, dice así la maestra oscense con claros ecos maillanos:

«No está el problema en un modo dado de enseñar la gramática, la geografía, no en una manera nueva de agrupar las nociones en centros o proyectos; sino extrayendo del entorno social y cultural su sustancia histórica e inyectándola como una hormona

en el cuerpo de nuestras instituciones de educación popular.» Alfonso Serrano, 1934: 90 .

Es de ver cómo hasta esa metáfora endocrinológica procedente de la elite intelectual¹⁹⁸ llega hasta la argumentación de una maestra rural.

El rechazo de los maestros especialmente de los rurales a la invasión metodológica foránea encuentra portavoces que lo llevan hasta los prólogos de sus libros de texto, como en el caso de Fernández Rodríguez 1935: 7 , el cual vincula dicho rechazo a la reivindicación de métodos tradicionales de la vieja escuela «para combatir la cual se ha levantado toda una montaña de farragosa literatura pedagógica», aunque al mismo tiempo se reclame «injertar en nuestra sala de clase las aportaciones más sólidamente renovadoras»¹⁹⁹. En este caso y otros, los argumentos de promoción de venta del libro son indisolubles de la defensa de la posición pedagógica; se apoyan en la complicitad con los maestros que han de padecer «la angustia del tiempo en escuelas nutridas», en el pragmatismo y la experiencia acumulada, en la defensa de una guía que facilite al maestro momentos en los que los niños trabajan solos «Y el maestro se ve libre para ocuparse de algún otro grupo que le aguarda charlando animadamente o pensando alguna diablura durante el obligado descanso o trabajo poco intenso» Fernández Rodríguez, 1935: 7 ²⁰⁰. En una palabra, en el rechazo de programas como los de Decroly, que se consideran del todo incompatibles con las condiciones reales de la escuela rural. Ni que decir tiene que tales discursos tenían muy favorable acogida entre los maestros, por el halago y reconocimiento de las dificultades del magisterio. Las querencias de una escuela autóctona, nacional y una conciencia

¹⁹⁸ Ortega, en su *Biología y Pedagogía*, toma de Gregorio Marañón el concepto de *pedagogía de secreciones internas*. Y, claro está, un atento lector de aquellos, como Maíllo, lo acopla a su propio pensamiento, ya en sus primeros años de maestro Maíllo, 1929: 402 .

¹⁹⁹ El manual pertenece a una colección, *Pedagogía activa*, de la editorial Miguel A. Salvatella, casa en la que publican libros de texto autores de distinto calibre, pero de la misma corriente, como Federico Torres, Aniceto Villar, Emilio Ortega y el mismo Adolfo Maíllo.

²⁰⁰ Solo desde la experiencia puede entenderse la relevancia de estas palabras para un maestro o maestra que busca métodos y recursos para pautar el tiempo de encierro en el aula.

entre quejosa y autocomplacida de la difícil brega escolar “rebelión” de los subordinados que conjuga la reivindicación de liberarse de su dura condición con la mística de su noble misión educadora) tiene lazos muy finos pero persistentes en el *ethos* del maestro²⁰¹.

Estas escuetísimas pinceladas bastan para subrayar que en los tiempos de mayor relumbré y presencia de la pedagogía escolanovista, no se dio una armonía o acercamiento claro entre las culturas de la escuela. La resistencia a los proyectos reformistas era un hecho previo a la guerra civil. Por otro lado, creemos que no puede hacerse una correlación mecánica entre los sectores del magisterio afines a los ideales de izquierda y republicanos con la dimensión discursiva y práctica de la pedagogía innovadora.

A ello ha de añadirse que los ingredientes ideológicos que, ya en el franquismo, se manifiestan como dominantes y excluyentes en los textos visibles de la escuela pueden encontrarse, en el mismo tipo de fuentes, en tiempos anteriores a la dictadura²⁰². Sin olvidar algo que, en España, es definitivo: hubo siempre,

²⁰¹ Puede decirse que esa letanía está ya presente en el siglo XIX Congreso Nacional de Pedagogía de 1882) y pervive, con otros motivos, intensidades y justificaciones, hasta el presente. Por cierto: A. Maíllo nunca fue de los que vinculó su férrea defensa de la escuela nacional y nacionalizadora con ese halago lastimero al maestro nacional. Para él, lo primero era una cuestión de exigencia y esfuerzo incompatible con el lamento.

²⁰² Ya en el último periodo democrático de nuestro país, la literatura escolar del franquismo ha sido objeto de atención de no pocos estudiosos. Uno de los primeros trabajos académicos, rigurosamente elaborado, fue la tesis de doctorado de García Crespo 1982 y que el lector encontrará resumido, y más asequible, en García Crespo 1983. Aquí se hace una radiografía de la formación ideológica dominante usando como herramienta heurística la teoría de los campos léxicos, y como fuente los libros de lectura escolares durante el franquismo. Se seleccionaron algunas palabras generadoras de los campos léxicos, a través de las cuales se vehicula la estructura ideológica, tales como *religión, familia, escuela, nación, trabajo* y el sintagma *guerra civil*. Las conclusiones son incontestables: los libros escolares fueron transmisores de un sistema de valores que sustentaron la ideología del nacional catolicismo en aquel aciago periodo de nuestra historia. Pero, a excepción del asunto de la guerra civil y de la retórica fascista urdida con los símbolos y figuras del régimen (es decir el ensalzamiento de los vencedores y de la victoria, el subsuelo ideológico, la mayor parte de contenidos y concepciones subyacentes, las encontraremos también en el texto escolar desde el siglo XIX hasta 1939 idealización del maestro y la escuela, la grandeza de España, las loas al hogar y la

como dijera Carlos Lerena, mucha Iglesia y poco Estado. Bien es sabido en qué bando de la guerra civil ha de situarse la larga y ancha estela de católicos como Rufino Blanco, Ramón Ruiz Amado o Andrés Manjón, este último, ya lo hemos dicho, una verdadera quinta columna de la Iglesia en las tradiciones pedagógicas innovadoras²⁰³. Por tan enmarañada situación nos conviene muy bien distinguir entre discursos y prácticas pedagógicas por un lado y, por otro, frentes ideológicos; sobre todo en lo tocante a Dios, la patria y la función social de la escuela.

Con esos signos de una determinada continuidad ideológica y el hecho de que en los textos visibles de la escuela —normas, orientaciones y manuales— pervieran los dictados de las modernas concepciones psicodidácticas acrisoladas en el primer tercio del siglo XX, cabe preguntarse si existió, en un sentido estricto acotado a los métodos didácticos, una *pedagogía fascista* o si se prefiere, para el caso español, *pedagogía franquista*. Aunque podemos admitir esas expresiones si nos referimos a una ecléctica elaboración ideológica que abarca posiciones políticas, religiosas, culturales y sociales que se oponen al ideario liberal, socialista y republicano como reafirmación del nacional-catolicismo en el terreno educativo, en ningún caso por pedagogía franquista entenderíamos lo que son estrictamente orientaciones didácticas. Es decir, ni los rasgos más característicos

familia, el Estado protector, el trabajo como virtud e higiénica vía del progreso individual y social, etc., . Estamos con esto infravalorando la barbarie de un régimen y del consiguiente adoctrinamiento escolar que imperó en aquellos largos años de autoritarismo y de dolor? De ninguna forma. Lo que decimos, en primer lugar, es que toda práctica educativa es una práctica de dominación ideológica. Y, en segundo lugar, que en el Estado totalitario de la dictadura franquista adquiere una hipertrófica forma de represión, que busca efectos paralizantes; a nuestro juicio como una prolongación en violencia simbólica de la violencia física que fue, por ejemplo, la represión en los cuerpos docentes. La sistemática labor de adoctrinamiento católico-nacional-integrista, venía a expresar la concentración de poderes tradicionales de larga data. Y a ello ha de sumarse que el campo de la cultura y de la educación pierden autonomía respecto al campo político.

²⁰³ La figura de Manjón, muy ensalzada en el franquismo, sirvió para la pervivencia del estudio de la geografía local en estricto seguimiento de nuestra tradición discursiva y sus más notables manufactores, como puede verse en Ortega González 1947, profesor de la Normal de Granada, vinculado a las Escuelas del Ave María.

del ideario pedagógico franquista carecen de discursos elaborados años atrás, ni dicho ideario está exento de fuertes impregnaciones de la Escuela Nueva activismo, adaptación a la mentalidad infantil de las enseñanzas a partir de medio circundante y de ideas precedentes como el intuicionismo, las programaciones cíclico concéntricas, la enseñanza activa, concentración de materias o la motivación a partir de los intereses del niño (por citar, simplifícadamente, algunas de las ideas consagradas con anterioridad al triunfo de la sublevación contra el orden republicano . En la vida social no hay apagones absolutos del pasado por muy violento que sea el vendaval. En cuanto a la manualística escolar no hay cambios destacables en el franquismo más allá de la sustitución de símbolos, referentes políticos y la introducción retórica del nacional catolicismo com párese cualquier enciclopedia republicana con otra editada en la dictadura . Si a ello añadimos que tampoco hay cambios sustanciales en la estructura social ni en el esquema orgánico del sistema educativo, la radiografía de la continuidad en el universo educativo adquiere nitidez y fuerza frente a la tesis de una profunda ruptura²⁰⁴.

Para exponer con cierto orden las ideas hemos de acudir, una vez más, a los productos de la cultura burocrática y científica, por un lado, planes de estudio, programas y normas. Por otro lado hay que mirar, aunque sea someramente, a la enseñanza practicada. Ésta sí fue claramente mutilada, reducida a un os curo discurrir de rutinas vigiladas, pedagógicamente empobrecida, y que sin tomáticamente reflejaba una peculiar autocensura individual y colegiada del magisterio²⁰⁵.

²⁰⁴ Somos conscientes de la complejidad y del carácter polémico que conlleva tal aseveración que, desde luego, ha de ser muy bien matizada y documentada. Aunque tales requisitos no pueden ser incorporados aquí en función de los límites que para este capítulo nos hemos impuesto ceñirnos a la vida latente en el plano discursivo y ausencia en el plano práctico de la didáctica del entorno— lo que afirmamos, por un lado, se hará más visible al estudiar los cambios que conlleva la definitiva *institucionalización y normalización* del código pedagógico del entorno en la educación tecnocrática .

²⁰⁵ Ese es un fenómeno también del presente. Están por estudiar los mecanismos de carácter represivo, las vigilancias implícitas y explícitas, la autocensura que el maestro ejerce

Para detectar rupturas y continuidades en la esfera burocrático-política y en los agentes recontextualizadores del conocimiento escolar volvamos al bando franquista. Cuando comandaba los asuntos educativos P. Sáinz Rodríguez, el 5 de marzo de 1938, la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza emite una Circular BOE del 8 de marzo que bien podría considerarse como norma fundacional del nacional-catolicismo pedagógico tal y como debiera practicarse en la educación religiosa, patriótica, cívica, física,... Pero apenas un mes más tarde se consideró llegado el momento de elaborar *Programas Oficiales para Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza*, y, a tal efecto, se nombra una Comisión para pergeñarlos. Los miembros de la Comisión componen una curiosa mezcla. Entre otros: ex-pensionados de la JAE como Francisco Carrillo Guerrero, Antonio Onieva Santamaría, Amelia Asensi Beviá, África Ramírez de Arellano; miembros relevantes de la Federación de Amigos de la Enseñanza FAE como el marianista Antonio Martínez y Enrique Herrera Oria y fascistas como José Talayero bien imbuido de la impronta decrolyana y Romualdo de Toledo²⁰⁶. Los Programas resultantes del trabajo en la Comisión (nunca se completaron ni llegaron a aplicarse) han sido suficientemente investigados²⁰⁷. Como no podía ser

sobre sí mismo y la censura que dirige hacia los demás. El clima engendrado en la dictadura, desde luego, determinó un especial nivel de gravedad en este aspecto.

²⁰⁶ Se citan los miembros de la Comisión en el artículo 2º de la Orden de 11 de abril de 1938 que la constituye BOE del 13 de abril.

²⁰⁷ Especialmente con el trabajo de M^a Dolores Peralta Ortiz: *El maestro de la España Nacional 1936-1945*. Tesis doctoral inédita dirigida por A. Tiana, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, 1996. Conocemos este trabajo gracias al seguimiento que de él se ha hecho muy recientemente Luis Gómez y Romero Morante 2007. En esta misma obra puede encontrarse una abrumadora cantidad de citas y referencias a bibliografía y normas oficiales de gran interés, no sólo referidas a los Programas de 1938, sino a otros en los que habremos de detenernos someramente. De todas formas, antes de las citadas investigaciones ya había el estudio de López del Castillo 1982: 179-181 que se refería a esos programas. No llegaron a publicarse, aunque fueron aprobados por una Orden en el BOE de 19 de diciembre de 1938 y se autoriza a Romualdo de Toledo para que ordene su publicación y difusión entre los maestros. Es muy verosímil, como supone María Teresa López del Castillo, que entre la aprobación de los programas y su prevista puesta en práctica (septiembre de 1939), mediando entre ambas fechas

menos, aquellos Programas contenían, amén de la archisabida retórica religiosa y patria y la glorificación del “Alzamiento”, todos los componentes didácticos de la Escuela Nueva: aprendizaje activo, paidocentrismo, globalización, crítica al memorismo enciclopédico, ... Y, desde luego, la articulación de la enseñanza de las ciencias sociales y naturales con el esquema arquetípico del código pedagógico del entorno: *concentraciones* para los niños de cuarto grado en torno a tres grandes sectores: «*El niño mismo; El niño y el medio físico; El niño y el medio social*». Es evidente la afinidad de este diseño (con independencia de que en su relleno aparezcan los contenidos emblemáticos del nacional catolicismo con el que, incluso en el presente, se ha consolidado en la dimensión formal del código pedagógico del entorno.

Esta primera presencia de doctrina pedagógica acumulada en la tradición institucionista y escolanovista no es excepción debida a una confusa situación inicial en el bando franquista, sino que continúa en los textos visibles manufacturados en toda la dictadura: normas, cuestionarios orientativos, textos escolares, etc. en formas más o menos amplias, generalmente silenciando su vínculo con la tradición liberal socialista o presentándola como genuinos inventos del padre Manjón u otros autores no incluidos en la nómina de los malditos. Bien es cierto que a partir de 1939, en los doce años que permanece a cargo del Ministerio de Educación Nacional MEN el oscuro falangista y Catedrático de Instituto José Ibáñez Martín, se tamiza todo el ideario educativo para ajustarlo a los perfiles del poder y a su ejercicio en la sociedad civil. Los textos visibles se llenan de reaccionarismo católico, de obsesión por la unidad de España con la consiguiente condena de lo que son consideradas ideas disgregadoras de ello quedan afectadas las versiones de la didáctica del entorno con cualquier tinte autonomista, de glorificación de las figuras y símbolos de los vencedores. Pero en lo que concierne a la metodología didáctica, a la organización escolar, a la percepción de la infan

el final de la guerra, hubiera un replanteamiento en el Ministerio franquista, que no vio de su gusto los programas.

cia y de su escolarización, y a las materias de enseñanza, los cambios reales no fueron significativos.

Antes de profundizar un poco más en el significado de lo que se ha llamado *pedagogía franquista*, citaremos otras muestras de la soterrada pervivencia en el discurso teórico-burocrático de la enseñanza del entorno hasta finales de los años cincuenta.

Las pesquisas de la ya citada estudiosa M^a Dolores Peralta, glosadas y ampliadas con otras por Alberto Luis, nos dan a conocer una muestra de cuestionarios por medio de los cuales las Inspecciones de Primera Enseñanza provinciales instruían al magisterio sobre las enseñanzas a impartir Luis Gómez y Romero Morante 2007: 207-217. Así nos hemos informado sobre tales textos con pretensión reguladora correspondientes a Madrid 1943²⁰⁸, La Coruña 1943, Salamanca 1944²⁰⁹. Con posterioridad a la Ley de Educación Primaria de 1945,

²⁰⁸ En 1943 es Inspector Jefe de Madrid, Inspector Central y Consejero Nacional de Educación Alfonso Iniesta Corredor, y ese mismo año escribe un libelo del más subido tono fascista, cuya lectura es altamente ilustrativa para lo que aquí se viene diciendo Iniesta Corredor 1943. Arremete con furor contra la Revolución Francesa y los pedagogos ilustrados españoles, contra los liberales, contra la ILE, contra la Escuela Nueva,... Uno a uno, esos “entes” son descalificados y no deja títere con cabeza. Pero ¡atención!, la didáctica del entorno (en versión del vitalismo y folklorismo se salva) y apela a la respetada figura de Manjón, para afirmar que «Hasta los once años, el niño es egocéntrico, hace girar todas las cosas alrededor de sus intereses, y vive solamente pensando en el presente. Es después de esta edad cuando establece relaciones, compara y observa. Refleja en sí como ve el ambiente. De ahí la importancia educativa de la casa, de la calle, de los espectáculos y, como es natural, de la Escuela.» *Op. cit.*, 19-20. Apoya su discurso en José Antonio, Franco, Onésimo Redondo, Pemán, Mussolini; y también en Ortega y Gasset, Unamuno, Marañón, Radice,...

²⁰⁹ Las referencias concretas de estas directrices que emiten las Juntas de Inspección, son: Inspección de Primera Enseñanza de Madrid 1943: *Normas y Cuestionarios*, Inspección de Primera Enseñanza, Madrid: Afrodísio Aguado; Inspección de Primera Enseñanza de La Coruña 1943: *Cuestionarios para las escuelas de esta provincia redactados por la Junta de Inspectores*, La Coruña: Inspección de Primera Enseñanza de la Provincia de La Coruña; Inspección de Primera Enseñanza de Salamanca 1944: *Cuestionarios y Orientaciones didácticas para las escuelas de la provincia de Salamanca*, Salamanca: Imp. Comercial Salmantina. Estos últimos son redactados por Adolfo Maíllo, tal y como él mismo desvela años más tarde Maíllo 1984: 26. En esa publicación, que no es otra que el *Boletín de educación de Salamanca*, los hemos consultado nosotros. Además de contener, el común denominador en la enseñanza geográfica a partir

a falta de unos Cuestionarios Nacionales unificados y de obligado seguimiento que, como es bien sabido, se dictan por primera vez en 1953, la Inspección sigue elaborando este tipo de orientaciones curriculares que interpretan las directrices de la citada Ley MEN, 1945²¹⁰. Con el ánimo de abreviar la interpretación de todos estos documentos, puede hacerse una valoración conjunta, limitándonos a la enseñanza del medio local. Éste está presente en los estudios de Geografía, como punto de partida que se ensancha y alarga a escalas de mayor magnitud. Pero hay que destacar cómo tal principio se aplica pasando directamente de lo más cercano casa, escuela, pueblo o ciudad a España, evitando el estudio de la propia región como huida de todo lo que pueda evocar entidades políticas diferenciadas; es decir, conjurando el espectro de los nacionalismos periféricos. En todos los

de lo inmediato, de la observación directa, de la localidad, nada añaden si no es la factura inconfundible del autor y su afinado olfato pedagógico, de lo cual el lector ha de encontrar abundantes juicios y datos en esta investigación.

²¹⁰ Esta Ley fue aprobada en la sesión de las Cortes Españolas de 14 de julio de 1945 y publicada en el BOE del 18 de julio del mismo año. La hemos consultado también en MEN 1946, publicación en la que se incluye el discurso de presentación de la ley a las Cortes, a cargo del ministro J. Ibáñez Martín. Entre otras cosas allí deja bien clara la animadversión hacia la escuela activa y toda pedagogía de estirpe roussoniana: « No os acordáis, hace más de dos lustros, cuántas veces nos predicaron el naturalismo pedagógico y qué insoportable pedantería hubimos de aguantar, no sólo en la Prensa, en la cátedra y en los discursos públicos, sino en las mismas leyes, cuando nos hablaban cada día del respeto a la conciencia del niño, de la autoformación activa del niño?», *Op. cit.*, 10. Sin embargo, en el Art. 37 se habla de la organización cíclica de las materias en función del «desenvolvimiento psicológico de los escolares» es muy abundante la convivencia de la crítica a Rousseau con el uso de ideas escolanovistas, por grupos de conocimientos: A) Instrumentales: Lectura interpretativa, Expresión gráfica Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo y el Cálculo. B) Formativos educación moral e intelectual: formación religiosa, formación del espíritu nacional y en ésta se incluyen la Geografía y la Historia de España, lengua española, matemáticas, gimnasia, deportes y juegos dirigidos. C) Complementarios: Iniciación a las Ciencias de la Naturaleza; Música, Canto y Dibujo de carácter artístico; Trabajos Manuales, prácticas de taller y labores femeninas de carácter utilitario. Como puede verse la composición se hace removiendo el extenso catálogo de materias escolares que se había fijado en 1901, pero dando un mayor relieve a la Geografía y la Historia en detrimento de las Ciencias de la Naturaleza, por cuanto estas disciplinas, junto a la Religión y a la formación del espíritu nacional, son apreciadas como fundamentales para una formación moral e intelectual católica y patriótica.

cuestionarios aparecen alusiones a comarcas y regiones naturales. Así en el caso de unos cuestionarios de la Inspección de Primera Enseñanza de Barcelona de 1948 se indica el *estudio detenido* de una *sui géneris* región Mediterráneo Catalana, Luis Gómez y Romero Morante 2007: 218. El mismo dogma sobre la unidad de España elimina, taxativamente, para la enseñanza histórica en la escuela la mínima atención a las historias territoriales y/o locales; pero se cuelean concesiones al siempre presente paidocentrismo inspirando epígrafes como el de *Historia de la Escuela, Historia de los niños célebres por algún concepto en la localidad, Historia del niño Jesús*,... (p. 218). No hay diferencias significativas en programas de algunos otros lugares según la minuciosa descripción que de ellos hace A. Luis en las páginas siguientes.

Nuestra interpretación de tales cuestionarios es contundente y sencilla: el activismo pedagógico, la enseñanza cíclica y concéntrica a partir del mundo próximo, los elementos físicos y la actividad humana en el mismo, el método topográfico y otros ingredientes discursivos del código pedagógico del entorno están presentes en todos ellos. Es decir, se aprecia el predominio de una continuidad pedagógica en lo referente a la didáctica del entorno, donde la tradición discursiva era más veterana y estaba más consolidada. En mucha menor medida se percibe el aire reformista cuando se trata de temas históricos, donde la omnipresencia del nacionalismo español impide dar cabida a otras posibilidades. Y en las enseñanzas de Ciencias Naturales, los esquemas de las lecciones de cosas y otras concepciones tradicionales es dominante, sin atisbos de las innovaciones que difundieran Margarita Comas, María Dolores Cebrián, Rosa Sensat o Vicente Valls. Las asignaturas tuvieron ritmos de incorporación e integración diferentes en el código pedagógico del entorno. Hay que hacer otra consideración importante sobre todos esos programas anteriores a los Cuestionarios Nacionales de 1953: en la introducción de éstos últimos no se miente cuando se afirma que se recoge « ... la experiencia de los Cuestionarios provinciales, para proyectar sus enseñanzas en el plano nacional, ... » MEN, 1953. Es decir que aquel primer remedio a la heterogeneidad curricular bajo el mandato del ministro Joaquín

Ruíz Giménez, es básicamente un depósito de la cultura atesorada por el cuerpo de inspectores, en sus funciones de asesoramiento, muy alejada aún de la *doxa* tecnicista que desde los años cuarenta cultivan los expertos universitarios en el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» o en la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, tal y como más adelante vamos a defender.

En los años cincuenta la Inspección continuó elaborando orientaciones y programas, aún después de los Cuestionarios Nacionales de 1953. Incluían si milares tópicos sobre los recursos del entorno a los que aparecen en la década anterior. Como muestra hemos recogido unos programas escolares para el curso 1957-58 Inspección, 1958 que supuestamente son producto de los Centros de Colaboración Pedagógica de la provincia de Salamanca, aunque nos inclinamos a pensar en una propuesta dirigista de la Inspección, que, basándose en los Cuestionarios Nacionales del Ministerio extremo que sí queda explícito es quien los redacta. En la enseñanza del Lenguaje sucesivos temas recuerdan vagamente a un programa mixto entre las lecciones de cosas y centros de interés. Entre otros hay un total de treinta, diez asignados a cada trimestre : *La casa; Higiene personal; La escuela; La ciudad o el pueblo; Los vestidos; El otoño; Las fiestas; Los pájaros; Los juegos; El comercio; Animales útiles; Las abejas; El transporte; Los oficios; Viaje de una gota de agua; El transporte; La radio; ...* Los temas pertenecen al canónico conocimiento del medio circundante, aunque están atiborrados de formalismo gramatical, de ejercicios caligráficos, y sugerencias para trabajar con textos de una literatura concordante con los patrones ideológicos del nacional catolicismo. El sello del modo de educación tradicional elitista se hace visible cuando enfocamos con más aumento el desarrollo de uno de los temas, *Los oficios*: la tradicional loa al trabajo como virtud a inculcar en la escuela primaria²¹¹. Curiosamente los anteriores planteamientos no aparecen en los temas de Geografía ni en los de Historia; en estas materias el imperativo de las lecciones sobre la patria española y su pro

²¹¹ Se propone aquí como ejercicio caligráfico copiar la frase “A Dios rezando y con el mazo dando”, en la actividad literaria recitar la poesía “Obrerito” del libro *Ternura* de Gabriela Mistral y, finalmente, entonar la canción “El campesino alegre” de Schuman.

yección universal aplasta y, de hecho, hace desaparecer cualquier atisbo de la enseñanza ligada al medio cercano por mucho que los cuatro primeros temas de Geografía sí respondan al esquema más consolidado de empezar por lo cercano *La orientación; El edificio escolar; La localidad donde vive el niño; El término municipal; La iglesia; La comarca; La provincia; ...*. Y ahí se acaba, entrando con la lección VIII al estudio más tradicional de una árida geografía descriptiva de España y del mundo. El mismo patrón se sigue en lo programado para la enseñanza de la Historia. En las Ciencias Naturales se parte de la división entre seres naturales y artificiales (división muy arcaica en el conocimiento escolar, que se mantiene hasta los textos del presente y nos encontramos con un programa donde se mezclan temas tradicionales en el estudio de los seres vivos con los de alimentación e higiene, con otros de la física relativa a fenómenos y materiales, y, finalmente con adelantos tecnológicos comunes. Se presenta como curiosidad suprema de modernización, en el tema segundo, dedicado al sistema solar, “Una breve noción de los satélites artificiales”. Se trata de la incorporación de un asunto de “rabiosa actualidad” pues el *Spútnik* fue lanzado al espacio por la URSS el 4 de octubre de 1957, dentro del mismo curso académico en el que se elabora este programa.

También por parte de la alta pedagogía académica se producen incursiones con fines experimentales de la didáctica del entorno. Como es sabido la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid se reorganiza y vuelve a reconocerse oficialmente, en 1944, tras el vaciamiento y práctica supresión que sufrió como consecuencia de la guerra y el exilio de la mayor parte de sus profesores²¹². El Dr. Víctor García Hoz es el primer catedrático

²¹² Véase VV.AA. 2004, obra colectiva que conmemora el centenario de la cátedra de Cossío. Con la creación de Secciones de Pedagogía en Facultades de Filosofía y Letras: Madrid (1944), Barcelona (1955), Pontificia de Salamanca (1959), nos encontramos con los inicios de las ciencias de la educación como campo académico institucionalizado. Un progreso continuo que lleva hasta el III Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca del 28 al 31 de Octubre de 1964, donde se va preparando una redefinición del sistema escolar hacia el modo de educación tecnocrático de masas bajo el significativo lema de “El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales”. Puede consultarse un programa guión de las ponencias que a modo de anuncio aparece en el *Boletín de Educación*

del nuevo periodo que, por oposición, ocupará el puesto vacante desde la jubilación de M. Bartolomé Cossío en 1929. Esta sección, solidariamente unida por las personas con el Instituto «San José de Calasanz», fundado en 1941, constituye un espacio de poder académico cuya autonomía del poder político, a pesar de los controles de rigor, irá siendo cada vez mayor. También en el núcleo inicial de catedráticos García Hoz en 1944, Anselmo Romero Marín en 1948, M^a Ángeles Galino en 1953, Arsenio Pacios en 1958... hay una soterrada memoria de la renovación pedagógica que algunos de ellos vivieron en tiempos anteriores. Ciertamente que la orientación teórica y práctica niega la obra de la vanguardia pedagógica de los años 20 y 30 y que, como afirma Viñao (2004: 58), en lugar del pluralismo metodológico previo a la guerra, los estudios pedagógicos se sustituyen por una orientación caracterizada «por la combinación de un empobrecido esencialismo filosófico-normativo y un cuantitativismo experimental totalmente ajeno a la cultura escolar ... » y por un monolitismo ideológico que contribuye a legitimar el nacional-catolicismo como pedagogía “oficial”. Sin embargo, hay indicios aislados de que el bagaje didáctico que algunos portaban desde su formación en la EESM no es sepultado para siempre, y que, desde el primer franquismo hacen uso de aquel bagaje, en relación a la tradición didáctica de estudio escolar del entorno.

En 1948, el Instituto «San José de Calasanz» publica un librito de 64 páginas que lleva por título *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*, cuyo autor es el reciente catedrático García Hoz 1948. Es un libro peculiar, y merece especial atención por dos motivos:

de Salamanca, Inspección, 1964. Las conferencias y toda la información referente al evento puede encontrarse en un grueso volumen de la *Revista Española de Pedagogía*, nº 91-92, 1965. Las presencias y ausencias en el Comité del Congreso lo preside V. García Hoz, la vicepresidencia recae en M^a A. Galino y actúa como Secretario J. Moreno García, las entidades organizadoras, y el contenido de los discursos merecerían una atención más detallada. Para decirlo de forma sencilla y contundente: una fusión de nacional-catolicismo y tecnicismo educativo en estado puro, con una presencia ostensible del *Opus Dei*.

En primer lugar se trata de una propuesta innovadora sobre el *conocimiento del medio social en la escuela*, especialmente concebida para los alumnos que finalizan su escolaridad a los doce años. Fue ampliamente experimentado en más de seiscientas escuelas; pero conviene matizar que la conexión de esta alta esfera de estudios pedagógicos dirigida por V. García Hoz no tiene más cercanía ni incidencia en las escuelas que la de servirse ocasionalmente de ellas como campos de experimentación. El proyecto se sitúa totalmente al margen de la organización disciplinar, ensamblado con una serie de problemas sociales que se extraen de la experiencia en el entorno cercano al niño y que requieren del concurso de diferentes disciplinas. La idea es que al igual que del medio físico próximo se puede aprender para mejor llevar el estudio posterior de realidades alejadas, con este estudio de asuntos sociales cercanos capacitaría para que los escolares puedan entender mejor el medio social en que van a vivir e insertarse.

En segundo lugar, el programa es particularmente interesante por el hecho de que se vuelve a editar, 23 años más tarde, con otro nombre, *Elementos para un programa de Enseñanzas Sociales*, y convenientemente adornado con la retórica tecnicista de la Ley General de Educación García Hoz, 1971. En el próximo capítulo, en contexto más pertinente, analizaremos con más pormenores su verdadero origen y contenido. Baste ahora señalar esta huella de la larga pervivencia de la didáctica del entorno, sucesivamente mutada con lenguajes legitimadores en la cultura académica.

Así pues, mientras algunos inspectores y otros gremios de la “alta pedagogía” seguían emitiendo propuestas de programas con el entorno como motivo del trabajo escolar y en clara conexión con el discurso de la Escuela Nueva, en sentido muy diferente se reguló la formación de maestros. A partir del Reglamento de Escuelas del Magisterio de 7 de julio de 1950, se dictan en sucesivas Órdenes los Cuestionarios para los tres cursos de la carrera de maestros y maestras²¹³.

²¹³ Ha de considerarse que este plan de formación de maestros perdurará hasta que es drásticamente reformado diecisiete años más tarde con el Decreto 193/1967 de 2 de febrero y la Orden Ministerial del 1 de junio de 1967. Hasta entonces existió, por ejemplo, la asigna

Configuran en conjunto un pobre, rancio y retrógrado plan de estudios con una presencia apabullante de los contenidos del *espíritu nacional* y una formación religiosa donde resuena potentemente la doctrina de la Encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI²¹⁴. Pues bien, al rebuscar bajo la espesa capa de tan vacuas y doctrinarias enseñanzas aparece, débil y escueto, el rastro de tópicos de la enseñanza del entorno; concretamente en la asignatura de Geografía e Historia Universal y su Metodología se alude al *método de itinerarios* y en el tema 20 se dice:

«La Geografía local. – Estudio del medio ambiente geográfico en que se halla la Escuela. El plano de la clase: su valor para la interpretación de mapas. Importancia del mapa.» Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 20 de marzo de 1952, Boletín Oficial del MEN, de 31 de marzo; Tomado de Anónimo (1955, 51).

tura de Agricultura, como estigma típico del maestro de aldea propio del modo de educación tradicional elitista.

²¹⁴ Ese pontifical alegato (escrito en 1929) contra *la falsedad y daños del naturalismo pedagógico* constituyó un pilar de autoridad e inspiración para los pedagogos del nacional catolicismo. Véase, por ejemplo, el capítulo XII y, específicamente, las páginas 408 y ss. y 430 y ss. en la reedición y revisión *del Compendio de Historia de la Pedagogía* de Ezequiel Solana en realidad una versión española de la obra del francés Damseaux que hiciera su hijo Solana 1940. Todo el discurso de reacción contra la Escuela Nueva y sus precedentes en la ILE está allí contenido. Entre otras declaraciones figuran: la condena al laicismo trasgresor del orden tradicional de prioridades en educación la iglesia, la familia y, subsidiariamente las escuelas del Estado como garantes de la acción de las primeras; la condena a la coeducación y a la educación sexual; el rechazo de la preocupación tecnicista *en cuanto olvida* los elevados ideales educativos; el sectarismo de los institucionistas y un amargo y significativo reproche por no haberse admitido en el catálogo de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra a las escuelas de Andrés Manjón... Pero llamamos la atención sobre dos mensajes de este manual que refuerzan nuestras tesis. No hay, ni mucho menos, una negación de plano de las aportaciones de la nueva ciencia paidológica y sus métodos. Decroly, Dewey y otras primeras figuras no salen mal parados. La oposición, frontal y virulenta, al escolanovismo se manifiesta y queda reducida prácticamente a ir contra tres elementos: laicismo, naturalismo roussoniano que excluye la intervención divina permitiendo el libre desarrollo de desviadas y perversas pasiones infantiles y carencia de patriotismo. Punto. Sintéticamente, en nada más ni nada menos! estriba la brecha entre los pedagogos hispanos del siglo XX de la tradición liberal socialista por un lado y el campo del nacional catolicismo por otro. Es decir: difícilmente encontraremos a un maestro de maestros en la transición larga de los modos de educación que postule métodos pedagógicos radicalmente opuestos a los mantenidos en el movimiento internacional de la Escuela Nueva.

3.3.7. Cambios, continuidades y readaptaciones: el pensamiento de Adolfo Maíllo y los cuestionarios de 1953

En el plano normativo se ha concedido una especial relevancia a los primeros Cuestionarios Nacionales, aprobados por Orden Ministerial de 6 de febrero de 1953 del Ministerio de Educación Nacional, que, tras muchos anuncios incumplidos, aparecen como pauta obligada para todas las escuelas públicas MEN, 1953. En su factura intervino decisivamente Adolfo Maíllo²¹⁵, y van a servirnos como punto de enganche para introducir algunos elementos para el debate histórico, siguiendo la estela del inspector de Malpartida de Plasencia.

Los Cuestionarios de 1953 son una reforma desde el franquismo profundo, aunque esa reforma se hiciera desde la prudencia y la moderación tal y cómo se expresa en la misma introducción del texto legal:

«La novedad que supone la existencia de unos Cuestionarios nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias nos ha movido a no introducir en ellos innovaciones que podrían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza, ... Ensayos de Metodología nueva, tales como las globalizaciones, la concentración por materias afines y los “proyectos”, que tiene (sic) su indicación, ya en los primeros pasos de la enseñanza, ya en las tareas experimentales de Escuelas de Ensayo, sólo en muy parca medida son acogidos en los Cuestionarios, respetuosos con una tradición escolar que ha convertido a la “asignatura” en realidad inescapable.» MEN 1953: 9.

Esta especie de *innovación calculada* es susceptible de interpretarse con dos lecturas no excluyentes: apegándonos a la literalidad del texto o como un medio de distanciamiento de las ideas pedagógicas del liberal socialismo para que el texto quedara libre de toda sospecha. Tras reconocer los buenos oficios prestados hasta entonces por la Inspección, «al apresurarse a redactar Cuestionarios provinciales llenos de buen sentido pedagógico», en la Introducción queda claro

²¹⁵ Siendo Inspector Central de Enseñanza Primaria, A. Maíllo es uno de los redactores de esa norma legal y, aunque él se ocupa, más específicamente de los cuestionarios de Lengua y Literatura y de los de Historia de España, su huella en el diseño general y en el texto introductorio, es un hecho harto conocido.

que se confía en la inmediata aplicación, por inspectores y maestros, de estos primeros cuestionarios nacionales en la historia de la educación española.

Los Cuestionarios se pronuncian por una enseñanza concreta, viva, activa, atenta al ambiente próximo y a lo inmediato, en la que debe «huirse de todo verbalismo, de todo memorismo, de toda divagación por los campos de lo espectralmente alejado de la órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño» MEN, 1953: 10 ²¹⁶.

En el desarrollo de temas por materias y grados poca cosa encierran en cuanto a la enseñanza del entorno se refiere. Las huellas de ésta quedan prácticamente reducidas a unos *Conocimientos Sociales* para el primer ciclo de 6 a 8 años del periodo elemental pp. 107-109. Es decir, para los más pequeños de la enseñanza *obligatoria* por entonces limitada hasta los 12 años²¹⁷. Es en ese pequeño espacio curricular donde se significa la intuición, el activismo y el tratamiento globalizado a partir del mundo cercano al niño con propuestas tópicas. El carácter infantil de la pedagogía del entorno limita su presencia temporal a la medida del tiempo escolar obligatorio. A más escuela más conocimiento del medio o entorno en que vive el niño y a la inversa. O, dicho de otra forma, a más escuela, más extensión de la infancia y más pedagogización de las enseñanzas en la orientación didáctica que es objeto de nuestro estudio. Esta es una constante que se reafirma al proseguir la indagación genealógica.

A partir del Segundo Ciclo de 8 a 10 años, los Cuestionarios de 1953 adquieren una fisonomía disciplinar y memorística, por mucho que en las orientaciones para la enseñanza de la Geografía se mencione su valor como ciencia de *conexión*

²¹⁶ A cualquier lector avisado no pasa desapercibido el inconfundible sello de A. Maíllo *Op. cit.* 9-15, tanto por las ideas expuestas como por el estilo literario. El autor rechaza una concepción espontaneísta del *interés*, limitante e infantilizadora; pues han de incluirse entre las vivencias del discente los propósitos del docente, es decir la educación intencional que conduce a los perfiles de un conocimiento ulterior: «Con la vista puesta, más que en el hoy, en el mañana del niño: en el hombre que el niño será» *Op. cit.*, 11.

²¹⁷ La Ley de Educación Primaria de 1945 contemplaba la presencia voluntaria en la escuela dos años más, para un periodo de Iniciación Profesional, de hecho muy poco frecuente, pues pocas escuelas tenían recursos para impartirlo.

o se siga haciendo acopio de los principios metodológicos, valores instructivos y organización temática acuñados en la tradición discursiva del entorno observación, excursiones, manualizaciones, y «otras actividades que hagan más íntimo el contacto del niño con el hecho natural y humano de la localidad y sus cercanías» p. III. En conjunto, hay poca sintonía entre los postulados didácticos de los Cuestionarios y el desarrollo concreto de sus contenidos. Por ello, y por la dudosa repercusión que tuvieron en la práctica no merecerían más atención por nuestra parte. Sin embargo, el hecho de su aparición en 1953 y de su factura suscita interrogantes de importancia que nos afectan. Qué agentes del saber pedagógico subyacen en el discurso pedagógico de los Cuestionarios Nacionales de 1953? Qué explicación tiene su aparición en aquel momento, después de tanto tiempo prometida y esperada? Cómo nos pueden ilustrar sobre la dialéctica de continuidad y cambio educativo tras la guerra civil?

El carácter primerizo en la orientación curricular centralizada por el Estado (pues tal es, en efecto, la dirección en la que ha de indagarse la significación de los Cuestionarios) los ha convertido en objeto de análisis de diferente índole en varios trabajos. Tres de ellos merecen ser comentados: el del profesor Escolano Benito 1992, el de López del Castillo 1982 y el más reciente de Luis Gómez y Romero Morante 2007²¹⁸, porque arrojan, en parte complementarias a la nuestra y con las que nos parece conveniente mantener un diálogo fecundo en aras de clarificar al lector nuestra propia posición.

El profesor Escolano Benito 1992 presenta los Cuestionarios en un excelente artículo contextualizándolos históricamente, como una referencia expresiva de un proceso de cambio modernizador del sistema educativo español durante

²¹⁸ Ha de hacerse la advertencia de que esta obra de Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante ha sido consultada por nosotros en formato electrónico gracias a la amabilidad de los autores que nos proporcionaron el original, ya listo para la imprenta. Al dilatarse en el tiempo la publicación no hemos podido manejar el libro que, sin duda, estará a punto de ver la luz.

el franquismo²¹⁹. Compartimos el análisis si se trata de poner la lupa en dicho periodo. Pero al mirar el tiempo largo, como en nuestra investigación se hace, la relevancia de los Cuestionarios y sus circunstancias se diluye, las continuidades y cambios adquieren otra lógica. Dicho de otra forma, los modos de educación que usamos como herramienta heurística de amplia óptica, no funciona como tal sobre coyunturas históricas de corto recorrido. En cualquier caso, A. Escolano ha contribuido a forjar un cierto acuerdo entre los historiadores: considerar que, pasados los primeros años de la dictadura, cuando el ministro J. Ibáñez Martín es sustituido por J. Ruiz Giménez, se produce una primera modernización pedagógica, una innovación contenida o moderada, entre 1951 y 1964, consecuente con la superación de la autarquía y el crecimiento de las tasas de escolarización²²⁰. Sin duda en el transcurso del franquismo hay un progresivo desprendimiento liberalización de las más radicales orientaciones impuestas por la burocracia falangista y la Iglesia, lo cual permite el rebrote de las tradiciones de renovación pedagógica anteriores a la guerra²²¹. Y rebrotan esas ideas y propuestas preexistentes, *porque no hay otras*. No hay otras defendibles a mediados del siglo XX.

²¹⁹ No tenemos duda sobre la influencia que este trabajo de A. Escolano ha ejercido en la comunidad de historiadores. Publicado en un número especial conmemorativo de la *Revista Española de Pedagogía* órgano de expresión del Instituto «San José de Calasanz» del CSIC y “heredera” en el franquismo de la *Revista de Pedagogía* con motivo del cincuentenario de su existencia, de alguna manera la propia historia de la revista, es portadora del tema que se estudia en el artículo: cómo del periodo autárquico franquista se transita hacia un periodo pedagógicamente menos politizado, más técnico y abierto a la modernización pedagógica. Un tránsito fechado por Escolano entre 1951 y 1964 y que es necesario prelude de la etapa tecnocrática de nuestro sistema educativo en el franquismo. Por la evidente relación de esta tesis con nuestro estudio se aportan aquí matices que juzgamos necesarios.

²²⁰ Los datos sobre escolarización son de primera importancia a la hora de hablar de periodos en la historia escolar. Hacemos notar por ello que la explosión de las tasas de escolarización a la que se refiere Escolano Benito (1992: 292–295), tiene lugar, como él mismo dice, en la década 1956–1966. De forma que no podemos atribuirle una relación causal con los Cuestionarios de 1953. Otra cosa sería si nos referimos a los Cuestionarios de 1965 y posteriores reformas.

²²¹ Hasta el punto que es en tiempos de la dictadura, antes de la Constitución de 1978 y en los ámbitos políticos y académicos, donde se gestan los cambios educativos de mayor calado que se han conocido en España en todo el siglo XX.

Esta consideración nuestra ha de explicarse mediante algunos comentarios sobre el pensamiento de Adolfo Maíllo. En 1950 Maíllo escribe un artículo en favor de la Escuela Activa que no debe ignorarse en lo que dice, tanto por la personalidad y cargo del autor, como por la fecha en que se suscribe. Decía allí:

«No sin pena podía uno observar hace algunos años, como muestra lamentable de pensamiento “absolutivista”, presto siempre a la loa o a la condenación en bloque, sin distinción de matices intermedios buena faena la de intentar una terapéutica de ese morbo, queridos pedagogos, la tendencia, no excepcional por cierto, a declarar cancelado cuanto había dado de sí el esfuerzo pedagógico anterior. Y más de una vez hubimos de escuchar sistemáticas y gratuitas diatribas, lo mismo respecto de los “centros de interés” que de la Escuela activa” sic, en busca de quienes, puestos a delimitar fronteras a la tradición pedagógica, consideraban nefasto y alienígena todo lo posterior a las pautas sacrosantas de Iturzaeta.»²²² Maíllo, 1950a.

Pues eso exactamente. Nadie medianamente ilustrado a la altura de los años cincuenta del siglo XX podía dar por válidos modelos pedagógicos del siglo XIX. Las tradiciones de la pedagogía liberal-socialista no podían ignorarse y, aunque generalmente no lo dijeran, bien lo sabían Maíllo y sus colegas coetáneos.

Bien es cierto que buena parte de la vanguardia pedagógica más visible en la II República se fue con sus ideas e ideales al exilio, cuando no sufrió destinos más trágicos. Pero esa verdad induce a olvidar, con cierta frecuencia, que la parte más sustancial de los efectivos pedagógicos que supervivieron a la depuración del franquismo e incluso ejercieron en puestos de responsabilidad y mando tras la guerra, se formaron en los mismos lugares, conocieron y siguieron las mismas corrientes modernizadoras que sus colegas del bando republicano. Dando por descontado la enorme sangría que supusieron las variadas formas de represión tras la guerra, aquella no supuso, ni mucho menos, que en el magisterio y otros cuerpos pedagógicos que superaron los procesos depuradores y quedaran igno

²²² Se refiere Maíllo a José Francisco Iturzaeta, pedagogo y calígrafo decimonónico, uno de tantos promotores de una pedagogía basada en la meticulosa organización del trabajo en la escuela defendió el *sistema mixto* de enseñanza, que llegaría a ser Inspector General de Primera Enseñanza.

rantes del acervo pedagógico acumulado en las décadas anteriores. Quién mejor que inspectores como Adolfo Maíllo, Antonio Onieva, Agustín Serrano de Haro, normalistas como Pedro Chico, Rosa Roig, Leoncio Urabayen, o destacadísimos maestros y maestras como Ana Rubiés, África Ramírez, Norberto Hernanz, Concepción Sainz Amor, Jose M. Xandri Pich, entre otros muchos productores y mediadores de pensamiento pedagógico, para conocer en profundidad las propuestas de renovación pedagógica y, en concreto, la vertiente didáctica del entorno? Los citados son una muestra de conocidos funcionarios al servicio de la Primera Enseñanza que estaban en activo en los años cuarenta y que, por tanto, sobrevivieron a la depuración²²³; la mayoría se había formado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y habían sido pensionados por la JAE, entre los citados unas líneas más arriba sólo N. Hernanz y A. Maíllo no podían exhibir esas acreditaciones de elite. Entre los efectos devastadores de la guerra y la victoria de los sublevados no está, precisamente, un vaciado de las cabezas de los pedagogos que superan los procesos de depuración extirpándoles el discurso de la innovación metodológica que se había configurado como hegemónico y como patrimonio de la tradición liberal socialista. Lo que ocurrió es que los postulados de dicha tradición fueron enterrados en vida latente, por la fuerza de la dominación violenta y como efecto colateral de la ruptura ideológico política que empieza a precipitarse desde la misma República, a partir de 1932. El combate pedagógico entre los alineamientos que dan lugar a la “pedagogía fascista” y la liberal republicana se libra en el terreno sociológico y político de la educación y la cultura y no en el técnico didáctico aunque éste se viera afectado. Hay que tener presente que los seguidores y propagandistas de la Escuela Nueva

²²³ Cada vez son mejor conocidos los efectos de la represión en los cuerpos docentes. Sin entrar en pormenores de las cifras disponibles sabemos que los más castigados fueron los maestros sin contar los fusilados, tras los expedientes de depuración sufrieron sanción entre el 25 y el 30 por ciento y los inspectores casi el 40 por ciento. En un reciente estudio de Negrín Fajardo 2005 sobre la depuración en el profesorado de enseñanzas medias se estima que alrededor del 38 por ciento fueron sancionados con una u otra pena y un 16 por ciento del total con la separación o baja del servicio.

formaban un aglomerado de idearios y adscripciones de muy distintas e incluso contrapuestas caracterizaciones. En términos de Mainer 2007: «positivismo y esencialismo, racionalismo y vitalismo, cientifismo y esteticismo, espontaneismo y ascetismo, elitismo y populismo, individualismo y comunitarismo, liberalismo y estatalismo,...». En ese cóctel ideológico se va perfilando una tendencia pedagógica nacionalizadora, antiroussoniana, antielitista, vitalista, antiintelectualista, espiritualista y ascética, apegada a la defensa de las raíces del genio y la esencia popular y ruralista de ahí el culto a la tradición pedagógica del Folklore de larga data también en la literatura educativa renovadora. Un pensamiento pedagógico, por otra lado, reacio a todo tecnicismo educativo. Con estos y otros componentes se construye lo que sí puede denominarse claramente un *discurso pedagógico fascista de naturaleza ideológica* que finalmente, acaba confrontándose de plano con los ideales laicos, liberales, democráticos, positivistas y abiertos a las corrientes extranjeras que se identificaron más con el proyecto político republicano liberal-socialista. El gran artífice de este cuerpo teórico, coherente con los proyectos burocráticos consiguientes desde principios de los años cincuenta a mediados de los sesenta es Adolfo Maíllo. Nadie mejor que él, ferviente católico, podía empastar el comunitarismo vitalista, sin amenazar gravemente el personalismo de la pedagogía clerical, para que encajara en esa especie de “fascismo con curas” que imperó en España durante la dictadura²²⁴. Una elaboración, insistentemente, que no surge del triunfo franquista, sino que está perfectamente hilvana da en tiempos anteriores. En sus entrañas resuenan nítidamente las influencias de José Ortega y Gasset, Manuel García Morente, Marcelino Menéndez Pelayo, Miguel de Unamuno, Salvador de Madariaga, Ángel Ganivet, Ernesto Giménez Caballero, ... entre autores hispanos, y las de H. L. Bergson, F. Nietzsche, E.

²²⁴ El discurso pedagógico filofascista (que también porta un fuerte comunitarismo es total y rechazo del individualismo tiene considerables divergencias con el catolicismo conservador manjoniano e incluso con la doctrina que emana de la ya mencionada encíclica de Pío XI sobre educación, que tanta influencia tuvo en los medios pedagógicos de la iglesia española. Sin embargo las circunstancias históricas en España obligaban a un compromiso de camino en común.

Spranger, M. Scheler o el existencialismo cristiano de G. Marcel²²⁵. Ya en la primera mitad de los años treinta el inspector cacereño había hecho pública, en la *Revista de Pedagogía* y en sus primeros libros de carácter teórico, la arquitectura básica de su pensamiento²²⁶. En la polifacética actividad que desarrolla posteriormente hasta su jubilación (prolífico articulista, conferenciante, redactor de cuestionarios y directrices oficiales, impulsor de la educación permanente y autor de textos escolares) mantiene, coherentemente, una misma perspectiva intelectual en la que una cosa aparece con claridad: las discrepancias de Adolfo Maíllo con la tradición pedagógica institucionista y luego socialista y republicana no estriban, ni mucho menos, en cuestiones didácticas sino en el *subsuelo ideológico* sobre el que eran sostenidas²²⁷.

²²⁵ Estos autores figuran con predilección entre las numerosas lecturas del autodidacta Maíllo. De muchas hizo notas manuscritas o mecanografiadas (en ocasiones muy minuciosas y comentadas) que pueden consultarse en el interesantísimo legado de documentos personales: 64 abultadas carpetas de tamaño cuartilla, amén de *sus* libros que pocos días antes de morir hizo al *Archivo y Biblioteca de la Exma. Diputación de Cáceres*. Su voracidad lectora no era indiscriminada. Leyó a los de ideas contrarias, pero abundó en autores como los señalados más arriba, en los que resulta evidente una atmósfera común: vitalismo, espiritualismo, cultura popular, crítica al positivismo pedagógico, denuncia de las decadencias por la pérdida de “ideas madres” que diría Ganivet y misión de la pedagogía como revitalizadora del genio y raíces patrias, de la comunidad creativa. Por otra parte, las relaciones mutuas entre esa nómina de autores que no cabe relatar aquí es perfectamente constatable.

²²⁶ Entre las doce colaboraciones de Maíllo en la revista dirigida por L. Luzuriaga, nos referimos especialmente a Maíllo 1934a; 1935 y, por otra parte, a Maíllo 1935a una versión revisada de sus *Apuntes de Pedagogía* editados en Cáceres dos años antes.

²²⁷ Incluso el Maíllo 1943 de *Educación y revolución* la obra cuya más citada, especialmente en los estudios en los que se destaca su identificación con el nacional-catolicismo), distanciado como nunca del liberal-socialismo y llamado a reclamar la intensificación de una historia y geografía nacionales con proyecciones imperiales para el engrandecimiento de España «para combatir esa involución aldeana, localista y miedosa de la mentalidad española...» *Op. cit.*, 84 no renuncia a dejar un hueco a la didáctica del entorno, aunque acentuando la retórica racial, las raíces de la cultura espontánea del pueblo (folklore, las tradiciones, ...). En cualquier caso, la confrontación la establece en el plano ideológico y escasamente en el metodológico. Realmente, Maíllo profesó toda su vida una honda admiración a la ILE especialmente a Giner y a Cossío y a colegas inspectores que destacaron en el bando afecto a la II República: Antonio Ballesteros, Fernando Sainz, Lorenzo Luzuriaga, Santiago Hernández Ruiz. A todos ellos rinde un vehemente reconocimiento, polemizando con la profesora

Pese a la atenta lectura y valoración que A. Maíllo hacía de las corrientes didácticas, y por lo que hasta aquí hemos dicho, no ha de extrañar que situara cualquier asunto metodológico en un plano secundario y considerara como lo esencial la dimensión política, moral y social de la educación. Y en todo caso consideró siempre que la metodología era cosa de la experiencia docente, pertenecía al territorio del maestro y el Inspector asesor orientador y no al de expertos, sobre todo cuando éstos adquirieron el *ethos* tecnicista, el cual él ve asomar, en España, con especial intensidad, en los años cuarenta. Esa indicación sobre la subordinación de la didáctica a la política y la misma tarea de A. Maíllo para conjugar tradiciones didácticas y el discurso pedagógico general político con voluntad de orientación pedagógica en los años cincuenta y sesenta de la pasada centuria, deben atraer nuestra atención sobre algo que es de primera importancia en la historia del currículo: los grandes consensos didácticos, los principios metódicos en el arte de enseñar, incluso cuando siguen considerándose doctrinas innovadoras, adquieren en las culturas de la escuela un alto grado de adaptabilidad a cualquier pensamiento filosófico, político o social. Los procedimientos y principios didácticos tienen propiedades camaleónicas, son versátiles, llenos de bisagras para adaptarse a las más diversas plataformas de pensamiento. Sin ir más lejos, ello parece evidente en el curso de nuestra investigación sobre el código pedagógico del entorno. La reiterada asimilación y recreación de esta tradición por filósofos ilustrados o románticos, por liberales, por socialistas, por manjonianos, por pedagogos de los primeros años de la Unión Soviética, por otros implicados en las burocracias fascistas de España Maíllo, de Italia Giuseppe Lombardo Radice o de la Alemania nazi Ernest Krieck, avala lo que decimos. Desde luego que las intenciones educativas de unos u otros son diferentes. Pero, sin duda, a la hora de enfrentarnos a las propuestas pedagógicas habremos de hacer minuciosos matices y precisiones para no caer en la muy

Gómez Molleda, y sitúa en la cima de la pedagogía española al periodo republicano Maíllo, 1977; cuando ya en los años setenta se ha instalado el paradigma tecnicista del cual aborreció siempre más que de cualquier otra cosa.

frecuente simplificación que adscribe tal o cual “didáctica” a categorías como conservadurismo, progresismo, izquierdas, derechas, democracia o fascismo²²⁸. Esa es una forma de idealismo muy común que no se escapaba a los análisis de Maíllo 1961: 80 :

«El tipo de educación y, sobre todo, la amplitud que esta deba tener, desde un punto de vista técnico pedagógico, depende, en cada etapa histórica, de la estructura e ideología anejas al correspondiente tipo de sociedad. La educación no es una planta brotada en el desierto de las elucubraciones de los pedagogos, sino un ejemplar más de la flora sociológica y cultural de cada momento histórico, estrechamente implicado al conjunto de construcciones y realidades que ocupan el subsuelo profundo del acontecer.»

Se ha dicho con frecuencia nosotros lo acabamos de admitir unas líneas atrás que los discursos pedagógicos por ejemplo, el de la Escuela Nueva pueden ser adaptados a proyectos e ideologías políticas no sólo distintas sino antagónicas. Siendo eso así, no es menos cierto el proceso inverso: los idearios sociales y políticos se adaptan a los discursos pedagógicos que históricamente se manifiestan como dominantes. Es decir, los discursos pedagógicos son parte de una formación ideológica hegemónica que, por serlo, empapa igualmente a todas las tendencias políticas. El trabajo analítico se enfrenta al reto de discernir en la confrontaciones de los idearios políticos los elementos, generalmente retóricos, que las sustentan y los consensos de fondo que pertenecen a ese *subsuelo profundo del acontecer histórico* al que se refiere Maíllo y que en nuestra investigación nos explicamos mediante las categorías analíticas de los modos de educación²²⁹.

²²⁸ Una simplificación muy acusada en los movimientos renovadores que florecen en los estertores finales del franquismo y favorecida, seguramente, por análisis que solo contemplaban la coyuntura de ese momento. Veían, por ejemplo, la didáctica del entorno como cosa propia de la democracia, de la izquierda política, de la alternativa por una escuela pública, frente a la enseñanza tradicional memorística y enciclopédica que situaban, sin más, en el franquismo.

²²⁹ La elaboración intelectual de los modos de educación tiene, como hemos visto, orígenes muy distintos al pensamiento de A. Maíllo. Pero cuando éste argumenta sobre el tipo de educación como producto histórico en los términos que vemos en la cita anterior, se refiere a estructuras sociales con identidad propia la sociedad estamental, la sociedad de clases y

Teniendo en cuenta lo dicho, vayamos concretando las adaptaciones del sustrato discursivo del código pedagógico del entorno en el pensamiento maillano. Son algo más que las ideas de un personaje, pues representan la pervivencia del discurso pedagógico. Pueden resumirse mucho de cómo sigue a continuación.

- *El concepto de intuición*, que para él es fundamental, es entendido como la forma propia de la cultura popular en la percepción de la realidad y es tratado en múltiples escritos, específicamente en Maíllo (1950b). La intuición es, por tanto, un procedimiento de primer orden para conectar la cultura del maestro y la de la escuela especialmente la rural. Sin embargo, en su empeño por distanciarse de la modernidad, del Renacimiento como origen de todo individualismo y aplastamiento del sentido de comunidad, Maíllo quiso ver en el franciscano inglés Guillermo de Ockam 1300-1350 los orígenes del intuicionismo. Para Maíllo, con Ockam se quiebra el pensamiento y el espíritu medieval y se anuncian decadencias sin cuento de la modernidad, cuya causa hay que achacarla al intuicionismo, sensualismo, nominalismo, positivismo, etc., corrientes todas ellas que acaban en el materialismo ateo. “La doctrina pedagógica de la intuición” tiene sus “grandezas y miserias” tal y como el pedagogo de Malpartida de Plasencia desarrolla ampliamente en el primer capítulo de Maíllo 1961.
- *Sobre el entorno como objeto de estudio escolar*, la propuesta de Maíllo es su perar lo meramente geográfico (el medioambientalismo de Ratzel), para llegar a lo sociológico. Y para él sociología cultural y *folklore* son equivalentes²³⁰. Ya en 1934 escribe un artículo en la *Revista de Pedagogía* donde

la sociedad de masas). Encontramos estas reflexiones sobre los tiempos en la historia de la educación consideraciones muy interesantes. Sobre todo cuando Maíllo 1961: 80-89 alude a la generalización de la escuela y la cultura como fenómeno unido al movimiento ascensional mediante la educación de capas sociales antes estancadas en escalones bajos, como rasgo de la sociedad de masas desarrollada «con prisas después de la Segunda Guerra Mundial» y otras consideraciones de indiscutible calado.

²³⁰ No procede de la nada esta corriente pedagógica folklorista, como puede verse, por ejemplo, en Baldó de Torres 1925. Se trata de una reacción contra el empirismo porque éste limita la relación con el medio a aspectos fisiográficos, sin el elemento espiritual de lo

distingue entre *medio físico* objeto de las ciencias de la naturaleza y *medio cultural* o *espiritual*, entendiendo por éste último el «constituido por el invaluable tesoro de los dichos populares, las leyendas, las supersticiones, las tradiciones, los usos, las costumbres y la filosofía informada del pueblo»

Maíllo 1934a: 155 . Llamamos la atención de que tales distinciones *de un todo* son formuladas casi sesenta años antes de que se institucionalizara el código pedagógico del entorno en la asignatura de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* en la LOGSE²³¹. Y, así mismo, constatamos que lo

humano, el cual, puede aportarlo el folklore síntesis del alma popular, de la raza que ya era seguida por maestros bastante tiempo atrás, animados por la autoridad de Menéndez Pelayo. Se mencionan en el artículo de María Baldó, maestra de Barcelona, otros seguidores: Rosendo Serrá, Milá y Fontanals, Felipe Pedrell. *Op. cit.*, 295 . Como virtudes didácticas se añaden al folklore que agrupa distintas materias lengua, geografía, historia, canto... y, además, despierta en los escolares un *interés* más intenso, cuando de aspectos sociales se trata, que otras opciones metodológicas basadas en el empirismo alusión velada a Decroly u otros sistemas similares? Es muy posible . Esta corriente que nada tiene que ver con los trabajos que sobre el tema del Folklore publicara Antonio Machado en el BILE expresa el deseo de dar a la educación nacional una orientación propia. Y ello, claro está, no es ajeno a la crítica de modas extranjerizantes que contaba ya, a finales de los años veinte, con no pocos simpatizantes; ni es ajeno a la veta ideológica que se verá especialmente potenciada, más tarde, en la dictadura franquista.

²³¹ Para no perder el hilo de las propuestas del inspector cacereño conviene dar un salto en el tiempo. En pleno apogeo de los movimientos renovadores de principios de los años ochenta del pasado siglo, es también Maíllo 1981 el que aquilata las distinciones del medio o entorno, entendiendo que en éste prende la realidad *natural*, la realidad *social* y la realidad *cultural*. Lo hace en una conferencia que pronuncia en Valencia *La escuela rural y su entorno*, el 4 de mayo de 1981). Es una reflexión muy madurada en la que de los aspectos teóricos y contextuales desciende a esas tres vertientes o realidades que luego aparecerían en el área de Conocimiento del Medio de la LOGSE, una década más tarde. En ese momento, aún siguiendo presente la idea de folklore/entorno, la esencia patria nación se ha evaporado sustancialmente y aparece, en cuadro sinóptico, un despliegue de los “Elementos del entorno” la realidad natural, la realidad social y la realidad cultural , que se desarrollan en contenidos perfectamente homologables con los del código pedagógico del entorno que está vigente en los textos escolares del presente.

Entenderá el lector que la atención que dedicamos a éste pedagogo no se debe solamente a los motivos del problema histórico que analizamos en este momento, sino a que vemos en él una de las más completas y anticipadas reflexiones teórico-prácticas sobre la didáctica del medio que se han dado en la literatura pedagógica hispana.

mismo desarrollaban, en el mismo año, los inspectores Ballesteros y Sáinz (1967: 21-22), argumentando sobre las influencias que el ambiente (*físico, social y cultural*) ejerce en el individuo; y cómo el entorno más cercano: la familia, la escuela,... se extiende y se complica en toda la vida humana: los hombres, las instituciones, los inventos, los instrumentos de cultura, etc..

- *Medios, realidades, elementos del entorno*, son términos intercambiables a lo largo de la literatura maillana. En tales realidades habría de *enraizar* la identidad de los niños, pues se trata de educar a un niño *concreto* con un tiempo y un espacio determinados y no a un niño abstracto que inventó el idealismo pedagógico: Rousseau, Fröbel, etc... y que el positivismo institucionista no hizo más que reforzar, al igual que los influjos de la psicología piagetiana: toda una tradición de *pedagogía espectral*²³². Tales ideas son recurrentes en su obra y, en particular, constituyen el meollo de otros trabajos:

«Nosotros, huyendo de los riesgos utópicos y ucrónicos en que abunda la reflexión pedagógica posterior al Romanticismo que no son corregidos, sino aumentados, por un experimentalismo invasor, auténtica plaga deformadora de la teoría educativa, a la que está “tecnificando” y desnaturalizando).» (Maíllo, 1960: 8).

- No negamos la gran similitud que hay entre el niño “utópico y ucrónico” maillano con nuestra idea de *infancia unificada* que aparece en varios lugares de esta investigación como construcción de la psicología educativa; en estrecha relación con la tendencia a la escolarización de masas; con el acortamiento progresivo de la distancia entre el medio rural y el urbano; con la difuminación paulatina de las marcas de clase social; bajo la imagen

²³² Espectral pedagogía para «un “niño” esquemático que no coincidía con ninguno de los que pueblan las escuelas del mundo, y una “educación” integrada por un acervo de normas o de “tests” (según se trate de reflexiones pedagógicas anteriores o posteriores a 1940, especialmente en España daban a la pedagogía ese cariz espectral...). Es decir, un niño «para el cual las *leyes* del desarrollo infantil y las normas de la formación humana tienen carácter riguroso e inmodificable, cualesquiera que sean las circunstancias que rodean al niño y al educador» Maíllo, 1960: 116-117.

de un niño social y culturalmente estandarizado y la conquista final de un currículo común *comprehensivo* ; con la ideología de la igualdad de oportunidades; entre otros componentes que jalonan la marcha hacia el modo de educación tecnocrático de masas. De ahí que en nuestras indagaciones nos encontremos permanentemente con las relaciones entre el medio como constructo pedagógico, la infancia históricamente construida y los rasgos de dos modos de educación entre los que discurre un largo proceso transitorio de casi tres cuartas partes del siglo XX.

- Maíllo 1960: 97 quiere trascender la veta de renovación de la geografía escolar que tantos seguidores tuvo en España: Chico y Rello, Beltrán y Rózpide, etc.. Lo dice explícitamente en esta última obra, al desarrollar la perspectiva sociológica del programa escolar y critica la pretensiones de innovación cuando simplemente se “añade” al programa clásico el estudio del medio “tan en boga en las escuelas francesas, belgas y alemanas”: “*étude du milieu*”, “*Heimatkunde*”. Sin embargo sí están presentes en su concepción del medio esas corrientes y la idea de V. de la Blache y J. Brunhes, del hombre como ser “reactivo” concepto orteguiano ante su entorno, que lo modifica para sus necesidades; así mismo, la influencia de la antropología de Lévy Brühl; de forma también muy patente el movimiento de la escuela local *Heimatschulbewegung* como comunidad vital, que es donde cobraría sentido una identificación con el palpito de la cultura a la que el escolar pertenece, como una unidad primaria de conocimiento que ha de adquirirse con antelación a la abstracta división en materias²³³.
- Para resumir: la acción programática partiría de las realidades concretas psicológicas, culturales y reales del entorno para después llegar a los con

²³³ Esta formulación no tiene una referencia concreta en Maíllo, sino que está elaborada a partir de ideas recurrentes y dispersas en su obra. En lo atinente a ese conocimiento orgánicamente unido en la cultura popular, la empatía de A. Maíllo con el pensamiento de E. Spranger es también muy visible. Y bien reconocible, por citar algún autor más, es una parte del pensamiento de Lay 1825 , que ya hemos comentado.

tenidos científicos. Pero, insistimos, la propuesta de Maíllo es superar a lo meramente geográfico de la enseñanza del medio para llegar a lo sociológico. Y para él sociología cultural es igual a folklore.

- *En cuanto a la globalización o concentración de las materias de enseñanza*, en 1951 escribe sobre el dilema disciplinas *versus* concentración de materias adoptando una posición ecléctica, ponderada. Considera la cuestión no resuelta y, en general, se decantaba por una graduación desde los enfoques globalizadores hasta los nueve años aproximadamente a la sistematización lógica de las “asignaturas”. Esta y no otra es, como hemos visto, la providencia adoptada en los Cuestionarios Nacionales de 1953. Es decir por la solución combinada que también adoptara Dewey y tantos otros. Después de criticar al formalismo de los “centros de interés” y denunciar el error de suponer que lo que interesa a los niños procede gradualmente de lo próximo a lo lejano, afirma:

«Pero no cabe duda que, no los “centros” decrolyanos, sino el “principio de concentración de la materia de enseñanza”, es una conquista fecunda de la Metodología del siglo XX y, como su paralelo la “escuela activa”, no morirá.» Maíllo, 1951

Y, desde luego, A. Maíllo aborda los centros de interés, al igual que hace con otras propuestas metodológicas, más allá de meras «modalidades nuevas de organización de las nociones, antes sistematizadas en asignaturas». Reconstruye y da un vuelco al sentido de abstractas necesidades biológicas que late en los “centros” de Decroly para resaltar las «necesidades mentales y afectivas del niño» y lo dota de esencias sociales (fiesta y trabajo), vinculadas al folklore para así situarlos en lo que sería un tema obsesivo en sus inquietudes pedagógicas: la cultura popular²³⁴, el medio rural como enraizamiento:

²³⁴ Las Misiones Pedagógicas que dirigió Cossío en tiempos de la República fueron una obra admirada por Adolfo Maíllo. El reconocimiento a las tradiciones de la *Extensión Cultural* y las diferencias con lo que podríamos llamar “el modelo ILE”, pueden verse en Maíllo 1969a: 40-47. No suele recordarse que con el nombre de Misiones Pedagógicas siguieron, desde 1942, actividades incluyendo las de la falangista Sección Femenina incorporadas al Instituto «San José de Calasanz», hasta 1954, año en que se crea la Comisaría de Extensión Cultural. A

«Lo que la escuela rural tendría que hacer, a mi juicio, es, por un lado, inspirarse en el universo campesino, en cuanto construcción cultural genuina y diferenciada, para impregnar el espíritu de los maestros mediante una pedagogía rural» Maílló, 1969b.²³⁵

Creemos haber expuesto la imbricación de los elementos señalados, intuición, medio y globalización en el pensamiento de Adolfo Maílló. En más de una ocasión expresó más simpatía por el método de *proyectos* que por el de los *centros de interés* por las implicaciones colectivistas del primero. Pero ha de tenerse bien presente que la mera formulación de cualquier método la pedagogía de laboratorio tiene para él un valor muy secundario, que solo merece ser tomada en cuenta en el cruce de dos factores: la intención filosófica con la que se usa y su eficacia posibilidad de encarnarse en el plano de la experiencia generalizada. Si de lo primero ya nos hemos ocupado, hagamos lo mismo con lo segundo, pues con ello nos introducimos en el capital problema de la receptividad de los programas globales en la cultura empírica de la escuela, En 1960 afirma A. Maílló:

«Todavía nos encontramos en el momento de la confusión originada por la caída y descrédito de una organización de las materias que han cumplido ya su ciclo de vigencia histórica las tradicionales asignaturas pero que no han sido remplazadas por otra más eficaz, más fecunda y, sobre todo, completamente organizada y estructurada. Pocas gentes, en los ámbitos pedagógicos, creen ya en las “lecciones”, pero no son muchas las que hacen objeto a las varias soluciones imaginadas “centros de interés”, concentraciones, complejos, “proyectos”, asignaciones de trabajo, etcétera,

finales de los años sesenta A. Maílló es director de la División de Educación de Adultos y de Extensión Cultural del MEC. Tampoco conviene olvidar otro dato: fue él, después de abandonar el CEDODEP en los años sesenta para ir a trabajar en el Ministerio de Información y Turismo durante el mandato de Fraga Iribarne, la sustancia gris que puso en marcha los Tele clubs. Tenemos la sospecha de que tras ese invento para hacer llegar a los pequeños pueblos el mundo exterior de la mano de maestros, curas u otros educadores, estaba la vieja idea que dio lugar a las Misiones Pedagógicas. La preocupación de Adolfo Maílló era elevar la cultura del pueblo *in situ*, tutelando colectivamente el uso de la televisión, para que no se olvidaran o adulteraran las raíces campesinas.

235 Al margen de los afanes ideológicos por una escuela nacional española que subyacen tras estas palabras ¿no suenan en ellas, con fidelidad, las orientaciones que siguieran años después algunos movimientos de renovación de los años setenta y ochenta, ligados a escuelas rurales?

de una fe análoga a la que durante veinticinco siglos inspiraron las lecciones.» Maílló, 1960: 106.

El augurio sobre la dialéctica entre globalización y asignaturas es, agudamente, percibido con escepticismo.

Tanto la experiencia de los pedagogos hispanos que cultivaron un pensamiento crítico Virgilio Hueso, Santiago Hernández y Adolfo Maílló, entre otros, como la de los que en tiempos recientes observamos la escuela desde cerca, lleva a ver cómo los métodos y técnicas de enseñanza se propagan como modas de mayor o menor relumbré, de mayor o menor pervivencia, pero finalmente se rutinizan, pierden el brillo de la novedad y los productores o maquilladores de ideas pedagógicas, siempre prestos a ofertar nuevos progresos didácticos, surten el mercado con otros productos²³⁶. La interpretación que conviene a las congregaciones de didactas se complace con una explicación del permanente progreso metodológico, según la cual son las nuevas aportaciones las que hacen viejo e inservible lo anterior. En el otro extremo de un pensamiento demasiado simple, nos encontramos con la idea de que nada cambia porque todo está dicho. Ambas

²³⁶ Recuerde el lector lo que al respecto de “las recetas pedagógicas” también profetizaba Hueso 1925 y que se ha comentado en el apartado 3.2 de este mismo capítulo. Aquello que decía sobre el agotamiento por rutina de los métodos se confirma una y otra vez. Puede verse cómo se cumple el fenómeno en tiempos bien recientes en un trabajo etnográfico realizado en una escuela barcelonesa que aparece con el nombre ficticio de la “Rosa dels Vents” Salgueiro 1998. La escuela no es otra que la Pompeu y Fabra, fundada por iniciativa privada de la pequeña burguesía catalanista a mediados de los años cincuenta, y que recibe al principio el asesoramiento de Alexandre Galí. Luego pertenece al colectivo de escuelas que promueven la conversión a titularidad pública por las iniciativas del *Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana* CEPEPC. Las observaciones relatadas por Ana María Salgueiro tienen lugar cuando el profesorado innovador ya se ha “cansado” del método Decroly, y, bajo el asesoramiento del psicopedagogo Fernando Hernández han descubierto como novedad salvadora de la rutina al constructivismo, una versión de los proyectos de trabajo mediante el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre su práctica escolar. La protagonista del cambio es Marina (también nombre ficticio de la psicopedagoga del centro). «Para Marina, “aprender a aprender” es el objetivo central de su trabajo y para concretarlo es necesario que los estudiantes tengan conciencia de su propio proceso de aprendizaje» *Op. cit.*, 207.

posiciones impiden ver la compleja evolución de las continuidades y de los cambios. La modernización en el franquismo que se supone fueron Cuestionarios de 1953 es una expresión más, en un contexto muy concreto, de cómo los agentes recontextualizadores del conocimiento escolar se mueven, como siempre, entre los rótulos de la tradición y el reformismo²³⁷.

Por supuesto, la continuidad de tradiciones pedagógicas de corte escolano vista durante la dictadura no puede explicarse exclusivamente a partir de la figura de Adolfo Maíllo. No se trataba de una autoridad solitaria. Más allá de los vínculos que suelen establecerse entre sujetos que comparten territorios de poder había en el círculo maillano fidelidades y lazos de amistad que reunían a personajes influyentes²³⁸.

²³⁷ De ahí que no compartamos la escasa hermenéutica de los textos visibles del currículo lo que se realiza en Luis Gómez y Romero Morante 2007; casi siempre reducida a términos calificativos que componen los títulos de las divisiones de su obra y, especialmente, en la que vamos a interpelar sin tardanza. Así, caracterizando la producción científico-pedagógica mediante apelativos como *atemperación psicopedagógica del viejo enciclopedismo* Cuestionarios de 1953, *academicismo*, *conservadurismo*, *orientación progresivista*, *culturalismo*, *activismo*, etc., poco se aporta en un estudio que quiere desvelar la genealogía del conocimiento escolar. Ese problema es mayor cuando no se explica en ningún momento, con extensión y precisión, qué se quiere decir con vocablos como *progresivismo* que inducen a confusión más que a otra cosa. Ya advertimos de que sobre la semántica de la enseñanza “*progresiva*” conviene tener cuidado, sobre todo de no hacer traducciones del inglés literales o poco sutiles.

²³⁸ Entre otros cabría citar a sus colegas J. Antonio Onieva, Agustín Serrano de Haro o Juvenal de Vega con los que compartía ideario pedagógico. Tenía el amparo moral de viejas y autorizadas personalidades refractarias a todo ensimismamiento con modas extranjerizantes, como la de Virgilio Hueso por citar el que nos parece más sesudo de dicha corriente crítica. Un dato anecdótico pero significativo: cuando, en 1979, J. A. Onieva cumple noventa años, entre la Comisión Organizadora de una comida-homenaje figuran Adolfo Maíllo, Santiago Hernández, Juvenal de Vega, Pedro Riera y algunos que ya habríamos de encuadrar en la ola de la tecnoburocracia como Ambrosio Pulpillo, o que se encaramarían a ésta, como es el caso de José Blat y Gimeno, un inspector de las oposiciones de 1947 que trabaja con Maíllo como Inspector central desde 1952 y, tras forjarse como tecnócrata en el extranjero, llega a ser Vicesecretario General Técnico del Ministerio, junto a R. Díez Hochleitner Secretario General cuando se prepara el Libro Blanco de la reforma de la Ley General de Educación. Suponemos como lo más probable que Blat Gimeno fue el que reclama la colaboración de A. Maíllo, en 1968, tres años antes de la jubilación de éste, para colaborar en el Libro Blanco. Ésa es su última misión relevante como funcionario: redactó el capítulo *El contenido de la*

Con esta larga exposición sobre el pensamiento de A. Maíllo, que partió de la contextualización de los Cuestionarios de 1953, hecha por Escolano Benito 1992, demos por planteada la tesis de la continuidad en lo pedagógico y de ruptura en lo ideológico. En términos muy escuetos y afirmativos es lo que hemos hecho²³⁹.

Decíamos, páginas atrás, que un segundo estudio en el que aparecen los Cuestionarios de 1953 se lo debemos a Luis Gómez y Romero Morante 2007. Se trata, sustancialmente, del Proyecto Docente de Alberto Luís Gómez finalmente transformado en un libro de autoría compartida con su discípulo y también profesor de la Universidad de Cantabria Jesús Romero Morante y que nosotros hemos consultado en el original que los autores nos han proporcionado antes de salir de imprenta. Se ocupa esta obra sobre asuntos rayanos al nuestro, la geografía académica y escolar en España entre 1830 y 1953, y termina justo en el momen

enseñanza. Correoso e infatigable interventor, el pedagogo de Malpartida de Plasencia, al canzaría a meter mano en los proyectos educativos que venían a enterrar su propio tiempo histórico. Pero las afinidades pedagógicas de Maíllo, trabadas con la amistad, se sustentan en una fuerte empatía acuñada por la radical actitud crítica al tecnicismo “testismo”, psicometría, cuantitativismo y cualquier tipo de tecnicismo educativo, incluso con compañeros de ideología contraria como con el exiliado Santiago Hernández Ruiz, a pesar de que éste y Maíllo protagonizaran una apasionada polémica pública, muy seguida en las páginas de *El Magisterio Nacional* entre 1928 y 1929 de la que se ha ocupado, entre otros, Hernández Díaz 2002: 137-139. Se encontrarían colaborando ambos pedagogos en el Comité de Redacción de *Avante. Revista Mensual de Pedagogía* y también debatiendo en otras ocasiones. Sin embargo, lo que aquí queremos señalar es que el acuerdo de fondo entre A. Maíllo y S. Hernández alimentó una duradera amistad, cultivada por correspondencia desde el exilio mexicano del inspector aragonés. En esa correspondencia el tecnicismo de Fernández Huerta y su saga sale muy mal parado. Aún está por estudiar el rico legado de A. Maíllo que guarda el Archivo y Biblioteca de la Diputación de Cáceres albergamos la esperanza de continuar, con nuestro amigo Juan Mainer, un trabajo interrumpido en el aprovechamiento de ese depósito.

²³⁹ Entiendo, así mismo, que esta tesis se apoya en la minuciosa, documentada y argumentada aportación de otras investigaciones referidas a otros asuntos y a las que reiteradamente me he referido a cargo de Cuesta 1997a; 2005 y Mainer 2007. Pertenecen a una línea de trabajo que hoy se sigue desarrollando en el Proyecto Nebraska. Por mi parte, lo averiguado sobre la articulación del conocimiento escolar a partir del medio o entorno conduce a reforzar dicha tesis.

to en que aparecen los Cuestionarios Nacionales que ahora nos ocupan. Dada la proximidad temática con nuestro trabajo no es de extrañar que hayamos leído con atención este libro y que dediquemos un espacio a unos comentarios críticos sobre el mismo. Tanto en el Capítulo 9: *Los primeros Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria y la enseñanza de la Geografía: academicismo, paidocentrismo y vitalismo utilitarista* pp. 278-298, como en el conjunto, el lector podrá encontrar una ingente acumulación de citas, referencias bibliográficas, glosas de fuentes diversas, colección de ideas de la más diversa procedencia, que se vierten en cascada y hacen de la obra de A. Luis y J. Romero una inapreciable y erudita base de datos para la consulta. Poco se escapa a la potente capacidad archivística y recopilatoria de los autores²⁴⁰. Sin embargo no hemos sido capaces de encontrar una contextualización explicativa de los “datos”, una hermenéutica que nos acerque, como parece ser el deseo expresado en la introducción, a la construcción socio-histórica de la enseñanza geográfica²⁴¹. Es una lástima; porque esta obra, sin dichas carencias, hubiera sido un estudio muy bien armado para acompañar al nuestro, tanto por coincidencias como por divergencias, en el deseable debate intelectual. Hay, no obstante, una introducción sobre el marco teórico y unas conclusiones en la que sí se acierta a vislumbrar una trama clarificadora, aunque resulta muy difícil rastrear su presencia en el grueso y documentado texto²⁴². Y,

²⁴⁰ Baste señalar que he contabilizado, con escaso margen de error, hasta 1.166 referencias en la bibliografía manejada y las fuentes legislativas. En un texto de 342 páginas, el dato es harto ilustrativo.

²⁴¹ En realidad, encontramos todo lo contrario de lo que recomienda T. Ploszajska, una estudiosa británica que los autores tienen como un apreciado referente y que como tal es citada por Luis Gómez y Romero Morante 2007, 11: «*recuperación del pasado con finalidades prospectivas*» y no como simple erudición.

²⁴² Bien es cierto que al tratarse de un producto de plumas visiblemente diferentes nos enfrentamos, acaso, más que a una simbiosis intelectual a unos empastados *a posteriori* al cuerpo central sin que pueda rastrearse el hilo de los primeros en lo segundo. No es una suposición aventurada porque se puede constatar que el grueso de la obra es, con pocas variaciones, la traslación del Proyecto Docente de A. Luis para las pruebas de Cuerpo de Catedráticos de Universidad en el Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, convocadas por la Universidad de Huelva el 7-11-2001, un trabajo que ya conocíamos gracias a la amabi

aunque se nos ha presentado el trabajo como una investigación genealógica sobre el conocimiento geográfico académico y escolar, para encontrar algo de eso el lector ha de acudir al capítulo de conclusiones pp. 330-342, sin la garantía de que lo que allí se dice se deduzca de tan prolija descripción y glosa apegada en exceso a las fuentes documentales²⁴³.

Pero volvamos al tema. Qué nos dice sobre la coyuntura de los Cuestionarios Nacionales de 1953 el trabajo de los dos profesores de la Universidad de Cantabria?

Como es sabido y así lo hacen constar A. Luis y J. Romero en 1952 se celebró un cursillo en la Universidad Menéndez Pelayo de Santander, por decisión, y bajo la batuta, de V. García Hoz, con la voluntad de suministrar fundamentos para la elaboración de cuestionarios nacionales. Los profesores pertenecían ya a esa emergente elite de nuevos expertos imbuidos por la razón instrumental, la eficacia cientificista y la orientación personalizada de la enseñanza. Las lecciones o conferencias fueron publicadas en un monográfico de la *Revista Española de Pedagogía* año XI, núm. 41, enero-marzo de 1953, de cuyo contenido dan cumplida descripción Luis Gómez y Romero Morante 2007: 278-286²⁴⁴. Sin

alidad del autor: *Escuela para todos, conocimiento académico y currículo: Innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento geográfico en España (I, 1830-1953)*, fechado en Santander en mayo de 2004.

²⁴³ A estas consideraciones previas, hemos de añadir la siguiente anotación final. Nuestro proyecto de tesis es conocido desde un principio y con sucesivos estados de desarrollo por los autores. En el libro aparece la expresión *código pedagógico del entorno*, pp. 199, 334 y 338 citando de forma peculiar nuestra autoría, desde luego, pero haciendo un uso tan reduccionista del concepto, un vaciado de su contenido tal, que aparece como una mera ocurrencia nominalista, más o menos como un “bautizo” afortunado para el objeto de un proyecto de trabajo; en el mejor de los casos el código pedagógico del entorno serían “unos principios metodológicos y una selección y organización de los contenidos” *Op. cit.*, 199. Es desde luego una libre valoración e interpretación de mi trabajo y, como tal, no merece aquí más comentarios.

²⁴⁴ Entre los conspicuos conferenciantes: V. García Hoz, E. Villarejo, J. Fernández Huerta, M^a R. Payá y A. Romero Marín. A. Maíllo, que allí también estuvo invitado, no lo fue como un pedagogo teórico sino como un inspector especializado en la didáctica de la Lengua.

embargo, para la elaboración de aquellos Cuestionarios de 1953 no se necesitaban tales alforjas de tecnicismo inspirado en la literatura educativa norteamericana y no pocos referentes del escolanovismo. Ésta es la opinión que aquí nosotros defenderemos.

Por el contrario, en la obra que comentamos se destaca en primer lugar la tesis de que en dichos Cuestionarios se imprime la huella del saber académico que circulaba en la órbita de Víctor García Hoz. A ese efecto se dedica el primer punto del mencionado capítulo 9 donde, ya de entrada, se expone la idea, cuando, refiriéndose a los trabajos del número 41 de la *Revista Española de Pedagogía*, se afirma:

«Y, globalmente, el conjunto de los trabajos incluidos en este monográfico tiene interés para hacerse con una idea acerca de los *discursos curriculares que tendrán su impacto en los Cuestionarios de 1953 y de 1965, especialmente en lo referido a unos criterios selectores y organizadores de los contenidos y de las actividades de enseñanza ...*» *Op. cit.*, 278. Las cursivas son originales .

La comparación del monográfico de la *Revista Española de Pedagogía* con los Cuestionarios muy poco indica acerca de esa relación directa. Las coincidencias que pueden encontrarse no son más que lugares comunes para todos aquellos que ya tenían un mínimo conocimiento de las tradiciones pedagógicas sobradamente divulgadas en España no mucho tiempo atrás²⁴⁵. Las conferencias del curso en la Universidad Menéndez Pelayo que se recogen en la revista son una colección de generalidades teóricas, clasificaciones de cuestionarios y programas, académicas digresiones sobre la pertinencia de los criterios de orden lógico disciplinar, de orden psicológico y sociológico, a la hora de formular la orientación general de la enseñanza primaria, y otros asuntos del mismo carácter.

²⁴⁵ No ha de perderse de vista que la *Revista Española de Pedagogía*, como órgano de expresión del Instituto «San José de Calasanz» nació, en 1943, para sustituir y ocupar el hueco de la *Revista de Pedagogía* tras la incautación, en el franquismo, del patrimonio del complejo de fondos institucionales y recursos relacionados con la JAE por el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) creado en 1941.

En los Cuestionarios, sin embargo, puede apreciarse algo poco corriente en las normas oficiales: entre la expresa teorización didáctica se detecta la experiencia de un maestro de escuela que afinó con una inteligencia poco común la práctica minuciosamente, dotándola de sentido intencional y consciente. Véase al efecto Maíllo 1929, un trabajo de juventud cuando ejercía de maestro en Aldea del Cano, pueblo cercano a la capital cacereña²⁴⁶.

Uno de los asuntos nucleares que puede considerarse concluyente en las reflexiones del curso en la Menéndez Pelayo es la recomendación de un ambiguo equilibrio o ponderada distancia entre un modelo curricular globalizado y el que responde a la tradición de las asignaturas. Eso sí es visible en los Cuestionarios, pero ni mucho menos puede considerarse aportación genuina. Como ya hemos dicho, ese planteamiento era un asunto muy trillado desde hacía al menos veinte

²⁴⁶ Se trata de un artículo publicado por su mérito intrínseco, seleccionado en Concurso de la *Revista de Pedagogía*. Esa era la vía para que un maestro desconocido y externo a la elite pedagógica o al círculo de L. Luzuriaga podía llegar a ver impresa su aportación en la prestigiosa revista. La reflexión previa, centrada en una apasionada defensa del trabajo colectivo en el aula, en contra de la individualización del aprendizaje, contiene ya el influjo de las primeras lecturas del maestro cacereño afines a esa orientación colectivista (Natorp, Kerschensteiner, Dewey, ...). Luego viene el detalle argumentado de su método y práctica renovadora, inspirado en autores de la Escuela Nueva. El trabajo escolar a partir del entorno y los intereses del niño tiene ya, en 1929, unos definidos perfiles y unos matices personales que perdurarán y se desarrollarán más tarde en la obra de Adolfo Maíllo García. Allí encontramos ya postulados que aparecen en los Cuestionarios de 1953: la didáctica como medio de conducir la actividad y el interés infantil a la madurez como hombre, una secuencia que parte de la *preparación* motivación por la palabra y la conducción del interés hacia la región de conocimientos de cada lección, una *realización* basada en la lectura comentada, el diálogo, la corrección con ayuda mutua, la exposición pública del trabajo infantil y otras actividades que nosotros reconocemos, aún hoy, en el buen hacer de algunos maestros y maestras. En los cuestionarios de 1953 aparece la secuencia más formalizada en tres momentos: *preparación, diálogo y ejercicios de aplicación*. Al margen, conviene apuntar que las esporádicas salidas al campo para trabajar colectivamente no satisfacían al maestro de Aldea del Cano por carecer del carácter sistemático y regular. De forma que Maíllo ha de «insertar la colaboración en las tareas obligadas de una escuela rural reducida al local de clases» *Op. cit.*, 401. El entorno siempre fue entendido por Maíllo como un recurso poderoso con dos condiciones: que no fuera construcción artificial y que sirviera de lugar de arranque y llegada de la actividad educativa mediando, poderosamente, la reflexión.

años atrás por A. Maíllo²⁴⁷, que incluso lo había trasladado a materiales didácticos de orientación práctica para la enseñanza de las ciencias cuando aún era inspector en Salamanca en tiempos republicanos:

«Pensando detenida y cariñosamente en las *necesidades y posibilidades* prácticas de la generalidad de nuestras escuelas, hemos querido evitar la incoordinación que frecuentemente padece la enseñanza natural [de ciencias naturales] trabando los asuntos de ella que más pueden interesar al niño de modo que aparezcan entre sí unidos por una relación fácil de descubrir. Con ello se evitará la dispersión de la atención y el interés infantil provocada por la excesiva fragmentación y sistematización de los conocimientos en *asignaturas*, aunque sin descender a la desarticulación total de sus nociones realizada por los “centros de interés”.

Esta obra, escrita pensando en niños de 10 a 12 años, intenta ser un puente entre el estadio globalista de los “centros”, que, en unas u otras formas, tienen su indicación precisa hasta los 10 años, y la etapa francamente sistematizadora, que, para nosotros, se inicia en los albores mismos de la eclosión puberal.» Maíllo: 1934b: 5 .

Ese es el sello que está impreso con claridad en los Cuestionarios. Esa misma es la argumentación de los Cuestionarios sobre la tensión dialéctica entre una enseñanza global *versus* enseñanza por asignaturas. Pero la cita tiene un mayor interés cuando manifiesta en primer lugar la preocupación por las *necesidades y posibilidades* reales de las escuelas. De ahí deriva también el *pragmatismo* que se detecta en los Cuestionarios. Pragmatismo que, para A. Maíllo, es el factor principal de la *eficacia*. Un concepto de eficacia bien distinto al que maneja la razón instrumental tecnicista a base de pruebas objetivas, del “geometrismo” de la planificación didáctica, de los tests y otros artificios de Fernández Huerta y sus seguidores. Por último la cita confirma lo que antes ya hemos señalado sobre el ajuste de los enfoques globalizados los primeros grados de escolarización obligatoria. A. Maíllo no se moverá un ápice en su creencia sobre los límites del «estadio globalista» en los 9-10 años. Pero en 1934 tiene *bueco* para establecer un «puente» hacia la etapa de sistematización en materias o disciplinas ya que entonces la edad de escolaridad obligatoria llegaba a los 14 años. En los Cuestionarios

²⁴⁷ También Chico Rello 1934 1935 y otros.

de 1953, al haberse reducido la edad obligatoria a 12 años ya no hay lugar para ese tránsito²⁴⁸.

Para mayor abundancia y refuerzo de nuestra idea de la continuidad del pensamiento maillano y de su impronta en los Cuestionarios de 1953 sobre cómo deben hacerse planes, cuestionarios y programas, cabe añadir aquí que en 1937, en plena guerra civil y en Salamanca, que estaba en zona franquista, nuestro inspector imparte conferencia sobre esos asuntos *Los planes de enseñanza primaria. Diferencia entre los planes antiguos y los sintéticos o paralelos, propios de la Pedagogía contemporánea* en un curso de Formación Profesional del Magisterio que él dirige por acuerdo unánime del Rector de la Universidad y miembros de la Inspección salmantina²⁴⁹. En esa conferencia concreta la 5ª Lección de la segunda semana y en el solemne marco del Paraninfo de la Universidad salmantina, A. Maíllo interviene a partir del siguiente guión: Diferencia entre los planes antiguos y los sintéticos «propios de la pedagogía contemporánea»; necesidad de un programa

²⁴⁸ Que, claro está, volverá a aparecer en los Cuestionarios de 1965 bajo el nombre de *Proceso de diferenciación de materias*. Hemos representado gráficamente ese fenómeno, que aquí ya asoma, en el apartado 4.2. del siguiente capítulo, al estudiar la institucionalización y normalización disciplinar del código pedagógico del entorno en el modo de educación tecnocrático de masas.

²⁴⁹ El curso se lleva a efecto, del 16 al 28 de agosto de 1937, siguiendo el mandato del Gobierno Nacional de Burgos (en una Orden que firma Enrique Suñer el 17 de julio de 1937) dirigida a las cabezas de distrito universitario situadas en el bando de los sublevados y concurren, además de casi mil maestros, catedráticos de la Universidad, el inefable E. Herrera Oria y, por supuesto, miembros de la Inspección que se recuerdan en Salamanca, como Victoria Adrados o el manjoniano Filemón Blázquez. Puede verse la Orden completa, el Programa del curso y resúmenes de las intervenciones en Inspección 1938: sustanciosa documentación que merecería un detenido estudio. Otras fuentes de las que extraemos la información, muy sucintamente resumida y ceñida a lo que aquí interesa, son varios documentos manuscritos del legado personal de Adolfo Maíllo en el Archivo y Biblioteca de la Diputación de Cáceres especialmente en la Carpeta 37. Por cierto que uno de esos papeles “Aclaraciones para entender esta lección en Salamanca” no es apunte de aquel momento sino que está escrito muchos años después, con certeza cuando A. Maíllo, ya anciano, incluye en su archivo personal notas y comentarios y se desliza en dicha aclaración un curioso *lapsus*: nombra a Miguel de Unamuno como el rector que estaba en aquél curso estival de 1937, ... Unamuno, como es archisabido, había muerto casi un año antes.

cuestionario escolar nacional mínimo; ideas fundamentales para la confección del programa: estructura lineal o cíclica, concentradora globalizadora ; tres etapas: 8 o 9 años para la globalización, hasta los 11 concentración de materias afines y, después, las asignaturas. Además destaca el principio «de los próximo a lo remoto *Heimatkunde* » Maíllo, 1937 . La referencia explícita a la *Heimatkunde* no es ya colegirá el lector por lo que de esa corriente germánica hemos dicho arbitraria, sino que está cargada de intención, pues como el conferenciante dice «toda la moderna pedagogía alemana e italiana está fundada en un conocimiento completo del medio natal y sus relaciones con todo el país», pues «no hemos de conformarnos con hacer colecciones más o menos completas de insectos o minerales; hay que ir al estudio de la vida local concebida en su totalidad ocupaciones, tradiciones, pueblo, fiestas, folklore, etc.— y toda ella como célula viviente del conjunto de la nacionalidad.» Inspección, 1938 .

Hete aquí, otra vez, el crucial problema de la enseñanza del entorno y de la educación patriótica. Tampoco surge en el bando del nacional catolicismo como algo nuevo, lo cual puede verse mediante una breve incursión en textos de unos años atrás.

Como era muy bien sabido por cualquier pedagogo de la época medianamente documentado, del mundo próximo arrancarían los proyectos de inculcación del patriotismo en las escuelas populares, con el concurso de la geografía y la historia:

« Cómo cultivar el amor patrio? Comienza el patriotismo por las primeras aficiones del niño a la casa paterna y a cuanto le rodea; se despliega luego hacia la ciudad; más tarde hacia la provincia o la región; después a la nación, y, finalmente, en los hombres cultos y en los que han viajado mucho, abarca a la especie humana con todos los países y sus accidentes.» Tomás y Samper, 1936: 185 .

R. Tomás y Samper²⁵⁰ hace esas constataciones al tiempo que atempera los excesos patrióticos y habla, complacido, del espíritu solidario e internaciona

²⁵⁰ Hay una primera edición de este libro en 1930. Escogemos esta cita del pedagogo alcantino Rodolfo Tomás y Samper, adelantado de la psicotecnia y de la orientación profesio

lista que debe presidir la enseñanza, pues esa visión le ha empapado en el III Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Ginebra, en 1922, y al que asistió representando al Ayuntamiento de Madrid. En la década de los veinte por toda Europa crece una tensión entre el internacionalismo de las formaciones sociales y políticas de la izquierda y un ultranacionalismo que será especialmente desarrollado y convertido en bandera letal por las distintas formas del fascismo²⁵¹. En estas mismas páginas pedagógicas de R. Tomás y Samper se recogen unas palabras del *Derecho Político*, de Elorrieta, que son muy elocuentes²⁵²:

«La humanidad es algo lejano, vago, ante cuya inmensidad nos perdemos. La patria es algo que nos envuelve, que vemos que sentimos, que tocamos. Y la mejor manera de

nal, porque en ella se incluye un «finalmente, en los hombres cultos» que, realmente, indica (al tiempo que oculta) el límite de lo que unas clases sociales y otras deben conocer y apreciar.

²⁵¹ Sostenemos que las esencias ideológicas que más tarde usara el fascismo estaban muy arraigadas en algunos personajes que bien pueden incluirse en la órbita difusa de la Escuela Activa o de la Escuela Nueva. Es el caso del prestigiado pedagogo alemán W. A. Lay, al que ya aludimos refiriéndonos a su estudio crítico sobre la pedagogía de Herbart (Lay, 1931). Este personaje, traducido al español por L. Luzuriaga y miembro del Consejo de Redacción de la *Revista de Pedagogía*, escribió en la misma un artículo Lay, 1825, en el que amén de expresar sus diferencias con Herbart en cuanto al origen del *interés* para Lay no estaría en las *representaciones* sino en las tendencias instintivas, en las naturales inclinaciones, en las necesidades de acuerdo con *la psicología actual*; en fin en los postulados de la Escuela Nueva), introduce dos elementos discursivos que hemos de subrayar. En primer lugar, Lay propone para los inicios de la escolarización un programa de estudio del ambiente inmediato sobre la vida natural y cultural, con especificaciones de contenidos típicos del código pedagógico del entorno. En segundo lugar dicho programa ha de servir a un objeto central que el autor dibuja con fuerza inequívoca con los conceptos de *patria, raza, región, pueblo y patria, comunidad vital, el humanismo puro que empieza en el nacionalismo bien cultivado*, etc.. En resumen, «para la selección de las materias de enseñanza son decisivas la vida natural y cultural, la raza y el pueblo y el grado de desarrollo del alumno» *Op. cit.*, 448. Este espectro semántico ideológico tiene en España un perfecto duplicado en el pensamiento de A. Maíllo. Y a esa semejanza se podrían añadir otras ideas que Lay expone en referencia a los peligros de las diferencias en la educación general en función de profesiones y clases sociales si se quiere evitar «la descomposición del cuerpo nacional», ya que la división del trabajo «dispersa y debilita las fuerzas anímicas» *Op. cit.*, 449.

²⁵² Se refiere R. Tomás y Samper a alguna de las ediciones de un texto, para preparar oposiciones, que publicara a lo largo de los años veinte el Catedrático de Derecho Político de la Universidad de Salamanca y luego de Murcia Tomás Elorrieta y Artaza, que además fue senador por la provincia de León en 1923.

entender la fraternidad universal, no será la de diluir nuestras fuerzas ineficazmente en una vasta esfera en la que se pierda nuestra acción. Por el contrario, concentrarlas y emplearlas útilmente sobre el rincón de la tierra en que hemos de vivir» Elorrieta, citado en Tomás y Samper 1936: 184 185 .

Es de ver cómo el intuicionismo pedagógico aplicado a la “patria sensible y cercana” sirve como conector ideológico entre el mundo del derecho y el de la educación, los cuales, por otro lado, siempre tuvieron una estrecha relación.

Pero ¿quiénes en definitiva formaron la Comisión Ministerial de la que emanaron los Cuestionarios Nacionales de 1953? Tras el análisis de algunas fundadas opiniones sobre la modernización que supusieron los Cuestionarios de 1953 y la dudosa influencia en ellos de la emergente pedagogía académica, conviene, a nuestro juicio, prestar atención a los componentes de esa Comisión Ministerial pues con ello encontraremos algunas respuestas a esta última cuestión.

Cierto es que la previsión normativa atribuía al Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» ese tipo de tareas. En efecto, la Ley de Educación Primaria de 1945 establece, en su artículo 38 que «El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus organismos técnicos de investigación, redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de conocimiento.» (MEN, 1945). Y en el artículo 69, se especifica:

«Para la ordenación y fomento en el campo de la educación primaria, de la investigación y experimentación científica, funcionará, dentro del Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en enlace y estrecha colaboración con la labor investigadora que pueda realizar en el orden universitario, la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, el departamento especial destinado a promover, dirigir y formular en el campo de la ciencia pedagógica española, la investigación y estudio científico de los problemas de la educación y enseñanza primaria. El Instituto «San José de Calasanz» será, asimismo, el encargado de cuantas funciones en el orden docente atribuye esta Ley a los organismos de orientación e investigación, en los artículos aplicables correspondientes»

Obviamente, el Instituto del CSIC estaba llamado a asumir la factura de los Cuestionarios Nacionales. Pero las realizaciones no siguieron las pautas norma

tivas²⁵³. Puede afirmarse que, aunque en los entramados de la alta pedagogía se estuviesen gestando eclécticos proyectos curriculares donde V. García Hoz era un referente de autoridad, los Cuestionarios Nacionales tuvieron una gestación de espaldas a esa influencia. Para esta afirmación, amén de las deducciones indirectas que se han aportado mediante el seguimiento del discurso pedagógico, nos apoyamos en palabras inequívocas de Maíllo 1989a: 316, en ocasión de referirse al equipo de la Inspectores Centrales de Enseñanza Primaria:

«Una de las necesidades que nos parecieron más acuciantes era la de redacción de unos Cuestionarios Nacionales que orientasen las tareas escolares en un sentido didácticamente eficaz dando, por otra parte, unidad de actuación a las escuelas, sin perjuicio de que cada inspector permitiese a los maestros de su zona reflejar en su trabajo diario la propia personalidad.

Consultado el proyecto con el Director General y con el Ministro ambos dieron su aprobación y no tardamos en comenzar la tarea, que nos distribuimos teniendo en cuenta las preferencias de cada uno.

Yo redacté los Cuestionarios de Lengua y Literatura y de Historia de España
Donde introduje una innovación más acusada fue en la enseñanza del Idioma ... ».

Siguiendo esta pista comprobamos que por Orden de 28 de enero de 1952, (BOE de 1 de febrero), quedó configurada la nueva cúpula que regiría los trabajos de la Inspección de Enseñanza Primaria tras la llegada al ministerio de Ruíz Giménez²⁵⁴. Se componía de un Inspector General, cargo que siguió recayendo en Agustín Serrano de Haro, diez Inspectores Centrales, que por lo que se deduce del testimonio de Maíllo constituyeron el grupo nuclear que se encargó del proyecto y redacción de los Cuestionarios de 1953, cinco Inspectores extraordinarios permanentes (dedicados a diversas labores muy específicas, escuelas de patronatos del Movimiento, etc. y cuatro Inspectores Centrales dedicados a Escuelas de Magisterio.

²⁵³ Esta aproximación a la autoría de los Cuestionarios teniendo en cuenta la norma y el testimonio de A. Maíllo, que viene a continuación, la ha hecho también Beltrán Llavador 1991.

²⁵⁴ Hemos consultado este Boletín Oficial en la URL:
< http://www.boe.es/t/es/bases_datos/gazeta.php >

El perfil del grupo de Inspectores Centrales tiene su significado²⁵⁵:

- Adolfo Maíllo García, Maestro y bachiller, oposiciones de 1932.
- Antonio Gil Alberdi, Maestro, oposiciones de 1947.
- Manuel García Izquierdo, Maestro y bachiller, oposiciones de 1947.
- Eladio García Martínez, Maestro Superior, oposiciones de 1917.
- José Blat Gimeno, Maestro y bachiller, oposiciones de 1947.
- Josefa Álvarez Díaz, Maestra Normal y licenciada en Derecho, oposiciones de 1929.
- Justo Pintado Robles, Maestra y bachiller, oposiciones de 1947.
- José Salazar Salvador, Maestro y bachiller, oposiciones de 1947.
- Emilia Santos Santiago, Maestro Normal, oposiciones de 1947.
- Encarnación Pallarés Ciscar. Maestra y bachiller, oposiciones de 1947.

La radiografía es muy nítida: Nada menos que siete de los diez altos directivos de la Inspección Central provienen de la hornada de inspectores que acceden al cuerpo por aquellas oposiciones de urgencia destinadas a cubrir necesidades de plantilla tras el rigor de las depuraciones. Ha de hacerse notar que las titulaciones de los siete no son otras que las de Maestro²⁵⁶. Los otros tres, los veteranos con experiencia y sapiencia, nos son bien conocidos: además de Maíllo, está en la nómina Eladio García y Josefa Álvarez, ambos activos escolanovistas unos años atrás. Bastante experiencia tenía acumulada Eladio García sobre cuestionarios y programas y, para entender su más que posible contribución al *pragmatismo* de los Cuestionarios Nacionales, véase el muy interesante artículo, ya comentado

²⁵⁵ Citamos los nombres en el mismo orden que aparecen en el BOE. Se añade el título o títulos correspondientes a sus estudios, así como la oposición por la que accedieron a la Inspección.

²⁵⁶ Ya fueran de nivel Elemental, Superior o Normal, estos últimos podían impartir clases en Escuelas Normales. En 1950 se convocan las últimas oposiciones al cuerpo de Inspectores en las que pueden participar maestros sin otra titulación, con cinco años de buenos servicios, de acuerdo con la orden de 2 de diciembre de 1932. Son determinantes en este significativo cambio las presiones de los universitarios, para dar futuro a los egresados de la Sección de Pedagogía. «Congregados en la Sociedad de Pedagogía», como diría Maíllo 1989a: 313.

por nosotros, que publica en la *Revista de Pedagogía*, dieciséis años antes, sobre la compleja tarea de adaptar un plan de estudios a la realidad mayoritaria de la escuela rural española García, 1936²⁵⁷. Josefa Álvarez, ex alumna de la EESS del Magisterio, era en otros tiempos muy seguidora de las innovaciones de Decroly fue pensionada por la JAE y, como activa militante de la Federación de Amigos de la Enseñanza FAE, radical católica poco afín a la II República. No es, por tanto, nada extraño ni una suposición muy aventurada pensar que el núcleo dirigente en la elaboración de los Cuestionarios fuese el de los veteranos A. Maíllo, E. García y J. Álvarez e incluso con la intervención de A. Serrano de Haro, pues compartían, además, la experiencia de una cultura corporativa e ideas similares. En dos meses hicieron el trabajo.

No estamos sugiriendo que entre el gremio de inspectores y los pedagogos de la órbita del CSIC y la Sección de Pedagogía de la Universidad hubiera, a principios de los años cincuenta una incomunicación absoluta o un declarado conflicto de competencias. Se trata de que constituían *campos* profesionales con misiones, expectativas y culturas diferentes y de que los segundos los universitarios pertenecían a un *campo* aún débil, sin poder suficiente para alcanzar la esfera de las decisiones en la política curricular del Estado. Por eso el conflicto de competencias aún no ha “estallado”²⁵⁸. Muy diferente sería la situación unos años más tarde, cuando se hacen los Cuestionarios de 1965 de los que nos ocuparemos en el próximo capítulo²⁵⁹.

²⁵⁷ Un trabajo donde se desvela una vez más como lo que nosotros entendemos como *condiciones de necesidad* son más determinantes que las propuestas científicas de los pedagogos. Recordemos que allí expone, el que era por entonces Inspector Jefe de Primera Enseñanza de Madrid, cómo la concentración de materias no es sólo un asunto psicopedagógico sino de funcional acomodo a la distribución del tiempo y el trabajo en las escuelas unitarias.

²⁵⁸ Para una ilustrativa, documentada y amplia visión sobre ello véase Maíllo 1989a.

²⁵⁹ Si hubiéramos de señalar *hechos simbólicos* sobre el cambio del saber poder pedagógico en España, del cambio que adquiere significado entre los modos de educación, podrían citarse dos: el III Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Salamanca 28-31 de octubre de 1964 y, en ese mismo año, la salida del CEDODEP de Adolfo Maíllo, para ser sustituido, como director de la institución, por J. M. Moreno García, un capaz universitario que cumple el mismo papel en los Cuestionarios de 1965 que Maíllo en los de 1953.

Finalmente es preciso dejar constancia del escaso efecto que causaron los Cuestionarios de 1953 en la dimensión práctica. La heterogeneidad escolar era aún demasiado grande, las inversiones económicas para la escuela pública demasiado exiguas y el descabezamiento de los movimientos renovadores en la base del magisterio pesaba como una losa²⁶⁰. Intenciones hubo por parte de sectores de la Inspección e incluso de las Escuelas Normales de desarrollar programas basados en los Cuestionarios. La tarea seguía siendo, como en el pasado, extremadamente complicada.

Valga como ejemplo el enrevesado encaje en los Programas que propone la Regente de la Aneja a la Normal de Burgos Marín Cabrero 1954 . El ajuste es hecho con la presencia de distintas variables. En primer lugar por la disparidad de Escuelas: Unitarias, Mixtas, Graduadas de tres grados, Graduadas de cuatro y cinco grados, Graduadas de seis o más grados o secciones²⁶¹. Esto sin contar con la pronta separación de itinerarios educativos a partir de 10 años: a los que continuaban en la escuela para concluir a los 12 años el tiempo obligatorio; b los que, llegado el término de la enseñanza obligatoria seguían el Periodo de Iniciación Profesional de 12 a 15 años con escasísima oferta, casi limitada a las Escuelas Anejas a las Normales ; c aquellos que a los diez años acudían a *escuelas preparatorias* y que la Ley de 1945 identificaba como «destinadas a formar a los alumnos que luego, por sus condiciones intelectuales, hayan de cursar la enseñanza media u otras similares en las que se requiera peculiar preparación»²⁶², ocultando con

²⁶⁰ El fracaso en cuanto a la recepción por el Magisterio es reconocido por el mismo A. Maíllo, aduciendo como causas, precisamente, los efectos de la depuración y las dificultades económicas del magisterio, amén del acostumbamiento a las enciclopedias como muletas y guía práctica Maíllo 1989a: 317 .

²⁶¹ La Ley de Educación Primaria vigente distinguía entre graduadas incompletas con menos de tres secciones , completas de tres a seis secciones y Grupos escolares seis secciones o más .

²⁶² Según MEN 1945 , Art. 22, dicha enseñanza preparatoria para el ingreso en el bachillerato se podía organizar con alumnos del cuarto grado del Periodo Elemental en algunas escuelas Graduadas e incluso en Institutos de enseñanza media que acogiera a privilegiados alumnos del Periodo Elemental de 6 a 10 años .

esa formulación la condición social de los beneficiados. En definitiva, una complicadísima maraña de situaciones formales en el sistema escolar que la misma realidad hacía aún más compleja. Por ejemplo con las distinciones curriculares entre niños y niñas, segregados en distintas unidades regentadas respectivamente por maestros y maestras a partir de la escolarización obligatoria las que en tonces se llamaban escuelas mixtas eran excepciones por imperiosa necesidad en escuelas unitarias cuya matrícula no alcanzase los treinta; y serían regentadas, en todo caso por maestras. En este escenario, tal y como hace la Regente de la Normal de Burgos, podando por aquí, refundiendo por allá, repitiendo contenidos de refuerzo por otro lado ..., se llegan a concretar supuestas adaptaciones que, además de no contemplar las más interesantes orientaciones generales de los Cuestionarios, generan una disparidad de programas que en absoluto responden a la principal intención de los mismos: uniformidad.

Llegados a este punto, y antes de referirnos a las tesis que se mantienen en el último de los trabajos que hemos seleccionado para presentar nuestra interpretación sobre los Cuestionarios de 1953 el de M^a. T. López del Castillo, conviene destacar alguna de las ideas y argumentos expuestos hasta aquí.

Con el término del aislamiento internacional del franquismo se llega a un clima de contención en la retórica nacional fascista más radical en el ámbito educativo y a una cierta normalización del sistema educativo en condiciones de apertura a las líneas que desde el final de la II guerra mundial se emiten a través de la UNESCO. España ingresa en la ONU en 1953; también a un debilitamiento de la burocracia falangista frente a grupos católicos como el *Opus Dei* y otros signos, más debidos a circunstancias externas que a la llegada de J. Ruiz Giménez al Ministerio de Educación Nacional²⁶³, de los que se han ocupado varios estudios, entre otros Beltrán Llavador 1991 y Escolano Benito 1992. Pero esos in

²⁶³ La memoria y el olvido desde las conveniencias del presente ha inducido, entre tantas otros detalles, a que no suela recordarse que Joaquín Ruíz Jiménez era un falangista de los pies a la cabeza, cuando a sus 38 años llega al Ministerio, con sustanciales cargos públicos previos durante el franquismo.

cipientes atisbos “modernizadores” no comportaron cambios significativos en la escuela española y en las dimensiones discursivas no pasaron de una calculada recuperación en la cultura científica de la escuela (fácticamente controlada por los inspectores de anteriores doctrinas pedagógicas. El saber poder pedagógico y la esfera burocrático política estaban estrechamente unidos. En lo que hace a la dimensión normativa del conocimiento escolar, los Cuestionarios de 1953, no por ser los primeros en la historia escolar española, portaban nada nuevo. Ni tecnocratismo, ni influencia de la UNESCO ni nada que se le parezca. Aunque *los problemas de la geografía en el ágora internacional* y de su enseñanza, para referirnos a la pedagogía del medio o entorno, tratados con buen conocimiento de causa por Santamaría Arández 1965: 79-82, ya estuvieran llegando a los especialistas hispanos en la materia y a foros como la Sociedad Española de Pedagogía, tal y como en dicho trabajo demuestra²⁶⁴. Los Cuestionarios fueron, sencillamente,

²⁶⁴ Las elaboraciones sobre la enseñanza geográfica que se producen en el seno de la UNESCO, especialmente las de un curso celebrado en Montreal en 1950, tuvieron eco en las páginas de *Bordón*, la Revista de la Sociedad Española de Pedagogía, como ha sido expuesto primero por Santamaría Arández 1965 y más tarde por Luis Gómez y Romero Morante (2007); concretamente en el número 39, de noviembre de 1953, en un monográfico dedicado a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el que aparece reiteradamente la tradición discursiva del entorno. En él escriben M^a Raquel Payá, Miguel Deyá Palerm, Pedro Chico, Pedro Plans, M^a Ángeles Galino, A. Serrano de Haro, J. Fernández Huerta, A. del Pozo Pardo. Se incluye también la reproducción de unos capítulos del folleto número VIII de la serie “La UNESCO y su programa” año 1950, titulado “La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional”. No hay nada que añada información de interés a nuestra investigación. Pero sí llamamos la atención sobre dos de los trabajos. En primer lugar el de Deyá Palerm 1953, que es un relato autocomplaciente de la experimentación, en el grupo escolar que él dirige, de unos peculiares programas de García Hoz 1948 que fueron dados para su experimentación a muchas escuelas y que responden fielmente a la didáctica del entorno. Sobre los programas en cuestión, que bien podían ser comentados aquí, hemos decidido ocuparnos con detalle en el próximo capítulo, dada la curiosa metamorfosis con que vuelven a emerger veintitrés años después. Lo que ahora queremos apuntar es la manera en que V. García Hoz lleva su producto didáctico un plagio de la obra del norteamericano Bees Goodykoontz, en este caso a las escuelas; usándolas como campo experimental desde la autoridad que le proporciona su rango académico. La artificiosidad de esa relación se hace muy visible en un artículo de Miguel Deyá. En segundo lugar, nos hemos fijado en el trabajo de Chico Rello (1953) pues es una pieza antológica para ver cómo se efectúa una vergonzante revisión del sujeto que escribe

una pragmática tentativa, atenta a la tradición escolar apegada a la experiencia y la cultura del cuerpo de inspectores, de uniformar lo que en las escuelas se enseñaba con ingredientes pedagógicos de tradiciones discursivas anteriores a la guerra civil, y entre las que se cuenta la enseñanza del entorno en los dos primeros años de una escasa y precaria escolarización. Los autores de los cuestionarios, conocedores de la realidad escolar, trataron de evitar toda huida hacia delante, evitando la aceleración reformista que imprimiera la Escuela Nueva sobre todo en tiempos de la II República. Así y todo, el proyecto no encontró una plasma ción en las escuelas.

Puede colegirse de todo ello que la ambición de unas iguales enseñanzas para el conjunto de las escuelas nacionales tiene una eficacia directamente proporcio nal a la homogeneidad estructural de la misma red escolar y a la presencia de un modelo curricular simple y generalizado. Se da la circunstancia de que solamente con la escolarización de masas se hace hegemónico ese modelo graduado en la escuela colegio y pasa a ser residual la heterogeneidad en el medio rural; se im pone una troncalidad curricular en una edad escolar ampliada y se dispone del uso masivo del libro de texto como mediador industrial de los programas oficia les. Sólo en esas condiciones la enseñanza practicada se ve afectada por el diseño educativo que dicta la superioridad por mucho que en su desarrollo, la cultura empírica de la escuela transmute los fondos y las formas del mismo. Pero de esa historia nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

y de su obra intelectual: dando explicaciones autocríticas de sus excesos en los programas publicados en la *Revista de Pedagogía*, inmadurez y un desproporcionado activismo, *sin orden ni concierto*, haciendo lo imposible por demostrar que entre sus papeles anteriores a 1936 hay constancia de un ferviente catolicismo, que «la Geografía Nacional ocupaba en ese ensayo nuestro la mayor parte del curso como ahora ordena la nueva ley» *Op. cit.*, 666; poniendo permanentemente a V. García Hoz y a A. Maíllo como supremas autoridades pedagógicas que el autor sigue en su incansable tarea de metodólogo de la geografía. En fin, el artículo ilustra, también, sobre los aderezos ideológicos que la didáctica del entorno requería para pervivir en medios de expresión tan controlados como era la revista del Instituto «San José de Calasanz».

Como recordábamos unas líneas más arriba, existe un tercer trabajo sobre los Cuestionarios de 1953 acerca del cual queremos llamar la atención del lector. A diferencia de los anteriores se plantea preguntas desde dentro del sistema. Nos referimos a López del Castillo 1982: 184-188, donde se indaga sobre una cuestión muy pertinente: Por qué se tardó tanto tiempo en dotar al magisterio de una reglamentación oficial para orientar la acción didáctica?

M^a T. López del Castillo ofrece dos hipotéticas explicaciones. Por un lado, la prioridad de levantar el andamiaje básico del sistema público de enseñanza escuelas, maestros, ... que, al absorber las decisiones políticas, no dejaba lugar a ocuparse de regulaciones pedagógicas. Por otro lado, la permanente confrontación política por el control de la enseñanza y la guerra escolar sobre asuntos como el de la libertad de enseñanza era un obstáculo a la tendencia uniformadora López del Castillo 1982: 128. Y en ese estado de cosas, una parte de la ILE, sobre todo en los primeros años de su existencia, se decantaba por el rechazo a una dirección pedagógica dictada desde el Estado²⁶⁵, coincidiendo en ello, por distintas razones, con la totalidad de la Iglesia que hasta el momento presente, por cierto, sigue planteando, de vez en cuando, lo mismo.

No obstante, en la enseñanza secundaria, afectada también por los mismos conflictos sí hubo, desde el principio, programas oficiales. Para complementar estas explicaciones nos parece necesario apuntar, en el mismo orden hipotético, otros motivos. En las enseñanzas rudimentarias y elementalísimas de la escuela decimonónica poco había que normalizar pedagógicamente más allá de las pautas que portaban los libros de texto: Que los maestros hagan lo que sepan y puedan! Dada la heterogeneidad y precariedad de las escuelas y sus maestros era realmente un absurdo pensar en cualquier empeño de uniformarlas con cuestiones a enseñar o programas para cada materia. Cuando, desde principios del siglo XX, se pone en marcha una más decidida voluntad política para un proyecto naciona

²⁶⁵ Las palabras de P. Dorado Montero, reproducidos por M^a T. López del Castillo *Op. cit.* 168, contra el *afán uniformador* del Estado en el orden pedagógico son en este sentido representativas. También aquí la autora hace atinadas observaciones.

lizador de la escuela, arrecian los anuncios—promesas de programas oficiales una y otra vez pospuestos²⁶⁶, pero el mapa escolar, con miles de singularidades, no había cambiado sustancialmente contando, incluso, con la lenta homologación de escuelas bajo el modelo graduado²⁶⁷. A ello hay que sumar el hecho de que entre la inspección, los normalistas y directores de graduadas y, en general, la vanguardia cualificada consideró su misión fundamental el asesoramiento directo como traductores y adaptadores de la ciencia pedagógica a las distintas situaciones concretas, como vivos transmisores y mediadores entre los principios de validez universal y los particulares contextos escolares. La dificultad de la tarea era el reto en el que sus trabajos y esfuerzos se revestían de autoridad. Sin embargo, ésa era una función obligada por las necesidades y, cuando aparece la coincidencia de criterios y de oportunidad entre las autoridades políticas y científicas, se intenta una eficacia homologadora por medio de una orientación pedagógica común para todas las escuelas planes, cuestionarios, programas,... . Esa fue la tentativa del plan republicano del ministro Jesús Hernández en 1937 y su réplica en el plan franquista del ministro Pedro Sainz Rodríguez en 1938, iniciativas ambas de urgencia en momentos bélicos, donde la reglamentación pedagógica era uno más de los frentes de lucha. La década de los cuarenta, fue un periodo de depuraciones²⁶⁸, de reclutar nuevas plantillas de maestros e inspectores mediante sumarísimos sistemas de acceso entre militantes adeptos al régimen, de ordenar

²⁶⁶ La misma M^a Teresa López del Castillo da cumplidas referencias de ello *Op. cit.*, 167.

²⁶⁷ Posiblemente la gran reforma escolar haya sido la graduación si tal nombre de “reforma” puede darse a la lentísima y accidentada transformación de la escuela aula en la escuela colegio. Un proceso en el que se percibe no sólo la distancia entre la voluntad y argumentos de sus defensores teóricos y la consumación real. Una distancia que se agranda al contemplar los motivos externos a la razón pedagógica que impulsan el proceso desde el acomodo a los cambios en el orden social del capitalismo, por un lado, y los imprevistos resultados finales de la graduación, por otro. El profesor Viñao (1990; 2001a; 2001b) ha estudiado la graduación en España con especial precisión y agudeza.

²⁶⁸ La depuración del magisterio ya viene produciéndose en el bando de los sublevados desde 1936. Y tampoco conviene olvidar que hubo depuraciones de maestros y maestras en la zona republicana.

la acción educativa a base de órdenes y circulares, y donde, como dice Beltrán Llavador 1991 : «las metas curriculares no existían como tales, confundándose en la práctica con las metas políticas derivadas de los intereses legitimantes o de su necesidad del nuevo régimen»²⁶⁹. Pero la distinción reaparece desde principios de los años cincuenta, con la “normalización” que conlleva el fin del aislamiento internacional y la atemperación del furor posbélico de los vencedores, en los términos que hemos explicado. El afán de una escuela nacional induce a un nuevo intento que se personifica en el acuerdo entre la cúpula de la Inspección, el ministro Ruíz Giménez y el Director General Eduardo Cantó. Aunque, como también hemos dicho, es otra reforma fallida, otro salto hacia delante, sin condiciones para su traducción o recontextualización en las aulas. No fue suficiente que se publicaran manuales ajustados, punto por punto, a los Cuestionarios para niveles escolares determinados, como el de dos conocidos miembros de la Inspección, Antonio J. Onieva y Federico Torres Onieva y Torres, 1955 . En una visión de largo recorrido, los Cuestionarios Nacionales de 1953 son, por tanto, un acto fallido más de reglamentación pedagógica dentro de una larga transición entre los modos de educación. El espíritu que la movió es la construcción de una escuela nacional y de control del Estado, que cobra nueva fuerza desde principios del siglo XX y que durante más de dos terceras partes del mismo sufre procesos de aceleración y desaceleración, obstáculos interpuestos desde la Iglesia, convulsiones en las que media, nada menos, que una guerra civil. Pero la trayectoria de reglamentación curricular en ese mismo sentido de creciente estatalización desde mediados del siglo XX es creciente e imparable. En esa corriente de ascenso en la escolarización masiva, en la estatalización, en la tecnoburocracia como forma de legitimación y dominación, en la psicologización de la didáctica y en la postrera asignaturización del conocimiento en la escuela

²⁶⁹ No podemos detenernos, a riesgo de una seria desviación en nuestro estudio, en los avatares de la intervención burocrática de las escuelas en este periodo. Esta obra de F. Beltrán Llavador contiene en su capítulo II *Currículo y contexto en el primer franquismo* , un análisis bien documentado que, por nuestra parte, es básicamente compartido.

primaria, se encarama la progresiva presencia de la didáctica del entorno hasta llegar a su definitiva codificación.

Como tanto hemos insistido, la enseñanza real tiene otros ritmos, formas y lógicas evolutivas. Qué fue de la pedagogía del entorno en las escuelas del franquismo? Como veremos a renglón seguido, brilla por su ausencia a pesar de que los agentes de mediación pedagógica no dejaron de emitir y legitimar “convenientes” versiones de ella.

3.3.8. Otros textos visibles como espejos de la práctica

Los desastres consecuentes a la victoria bélica sobre la práctica escolar es uno de los asuntos sobre los que se ha escrito con profusión y acuerdo genérico, pero con análisis de diferente fuste. Al objeto de evitarnos lo ya dicho muchas veces escogemos una síntesis de Hernández Díaz 1990: 29-30 que por claridad, concisión y justeza resume los hechos principales:

«El conflicto bélico y los inmediatos años de postguerra suponen la desaparición, represión, depuración o exilio de muchos maestros sensibilizados con las reformas escolares, notables dificultades económicas que impiden una escuela primaria digna, férreos controles ideológicos frente a todo signo de influencia procedente de la etapa anterior. Frente y contra lo republicano, liberal, institucionista, obrero o masón que haya podido filtrarse a la nueva escuela franquista, se construyen y difunden como alternativa dentro de la escuela los valores de la nueva España: patria, familia, autoridad, ejército, valor, religión, Dios, ser español. Incluso se trata de recuperar en estos años la centralidad de la escuela rural, tal como por ejemplo expone uno de los autores más expresivos de la época, Agustín Serrano de Haro, ...»

La práctica escolar, es, sin duda, la dimensión que más se vio afectada, como una expresión más de la quiebra en la vida pública ocasionada por la dictadura²⁷⁰.

²⁷⁰ En el presente cuesta mucho rememorar o imaginar el pastoso clima de terror en que podía sentirse envuelto un maestro o maestra rural por citar el ámbito aún mayoritario, percibiendo las miradas vigilantes de su Inspector de zona, el cura, el alcalde, los vecinos, los mismos compañeros y hasta de los mismos alumnos, pues cualquiera podía ser indiscreto, chivato o colaborador tras la amenazante sombra de un “expediente”. El cuidado del maestro y la autocensura se extendía hasta su vida privada. La misma atmósfera de miedo se

Sin valor representativo, pero sí como muestra expresiva de ese tono gris en la vida escolar hemos visto un Cuaderno de clase 1948 de una niña de diez u once años²⁷¹. Es un cuaderno pequeño, de dieciocho páginas en las que aparecen 18 ejercicios (aunque la coincidencia con el número de páginas no significa que haya un ejercicio en cada una, entre el 30 de septiembre y el 8 de noviembre de 1948. Calculando los días lectivos y viendo las fechas de los ejercicios puede decirse que casi todos los días exceptuando algunos saltos que pueden obedecer, incluso, a faltas de asistencia de la alumna se usaba este único cuaderno donde se mezclaban los trabajos de todas las materias. Son trabajos de Religión e Historia Sagrada 4, de Aritmética problemas, 3, Historia de España 4, Geografía 1, Gramática 2, Ciencias naturales 2, dictados con la corrección de faltas de ortografía (3) y ejercicios de redacción (1). Para afinar esta contabilidad puede decirse que la presencia más destacada son lecciones en forma de dictados, copias, resúmenes,... de moral / religión / historia sagrada. El resto son algunos problemas de aritmética, nociones librecas de geografía e historia y, con el recurrido procedimiento de la copia, cincuenta y seis líneas sobre la presión atmosférica, la transmisión del calor, la bomba aspirante y la evaporación. Magnífica caligrafía a pluma de acero y palillero e ilustraciones con lápices de colores de mala calidad. Abundan las faltas de ortografía en los dictados y sólo algunos están corregidas por la maestra. Sólo un ejercicio del cuaderno puede considerarse próximo a la enseñanza del entorno. Versa sobre *los árboles* y parece copia de un libro de

hizo cómplice de la rutina trasladada a los cuadernos cuadernos de los alumnos, “cuadernos de rotación” o cuadernos de preparación de lecciones del mismo maestro, como prueba de docencia ajustada a las pautas “del régimen”. La parálisis, la pérdida de iniciativas, el adoctrinamiento, salvo excepciones (que las había, con independencia de la afinidad política) se hizo norma no inédita, pero sí más extendida que en los tiempos en que la *profesionalización* era un valor en alza. Simultáneamente esa situación era permisiva con el incumplimiento, el abstencionismo y la picaresca, atributos de los que gozaban especialmente aquellos maestros que más explícitamente ejercían militancia católica y/o falangista. Para terminar esta larga nota, quiero hacer constar que tal impregnación de “miedos peligrosos” en la conciencia colectiva del magisterio ha perdurado mucho más allá de las condiciones objetivas que la generaron.

²⁷¹ La niña, de nombre Cipriana Salomón, asiste a una escuela pública de Salamanca.

lecciones de cosas. Por otra parte el lenguaje, los temas y los valores morales que aparecen llevan a pensar en una infancia niñas, en este caso bien diferente a la actual. No hay concesión ninguna al juego, ni a supuestos “intereses” de una alumna de 10 años. Sólo aparece una vez la palabra *niño*, al hablarse del *Domund*: «*Las misiones es donde están los niños que no han oído hablar nunca de Dios y de la Virgen, y no creen en Dios*». La última página de este cuaderno es un ejercicio de redacción que supuestamente simula una carta de pésame a una amiga por la muerte de su madre²⁷².

Desapareció, por tanto, la larga decantación de tópicos de la didáctica del entorno? No en términos absolutos. Paseos escolares en las tardes del jueves si el tiempo lo permite, enseñar la orientación con los brazos en cruz según el punto de salida del sol, recoger hojas en otoño, criar gusanos de seda, uso de libros de lecciones de cosas, cantos del folklóre de la región y otras actividades incrustadas en la cultura gremial, eran flecos desestructurados y esporádicos de la didáctica del entorno que se daban con cierta frecuencia en las aulas. Difuminados vestigios de una tradición que, sin embargo, deben valorarse adecuadamente por su significación en la construcción sociohistórica del código pedagógico del entorno: prácticas decantadas y consolidadas, sin arquitectura curricular y sin teoría, pero que ya no desaparecerán nunca de la cultura escolar y serán nuevamente reutilizadas y recontextualizadas en futuras edificaciones curriculares.

La atonía pedagógica se había ensanchado tanto en el primer franquismo que los mismos agentes de mediación del conocimiento escolar en la dictadura trataban con escaso éxito de trasladar sus versiones de la pedagogía del entorno, poniéndolas directamente en manos del magisterio. Veamos algunos ejemplos.

El trabajo de José María Hernández del que hemos extraído una cita pocas páginas más atrás, se encabeza con unas líneas de *El libro de España* Madrid, Bruño, 1943, pág. 11 que, para empezar, viene bien a la ocasión:

²⁷² Tal y como estudiaremos en el próximo capítulo, recurriendo al contraste, era normal en el modo de educación tradicional que figure la muerte entre los asuntos escolares.

«La educación del niño debe hacerse lo más posible a base del estudio del medio. Por eso, los desfiles que presencia, la bandera que ve flamear, los cantos que oye, las campanas que le exultan, los campos que florecen, todo debe hablarle; mejor dicho, ya le habla, pero hay que hacerle escuchar esa voz.» Tomado de Hernández Díaz 1990:

13

He aquí como el estudio del medio se incorpora a una inconfundible soflama del más puro sabor falangista; al discurso ideológico imperante en 1943. La versatilidad de la didáctica del entorno es muy grande. Por ello no ha de identificarse con un perfil ideológico o con otro, sino que, precisamente, su uso como pelota que rueda de mano en mano, le da identidad de versátil “objeto” pedagógico.

Otro ejemplo similar lo tenemos en Villar 1957, otro libro de lectura que ya en el prólogo nos recuerda que «Parece una verdad comprobada por la psicología, y también por los maestros y padres observadores, que hasta cerca de los diez años el niño no siente apetencia por las cosas lejanas, y menos todavía por las cosas abstractas...» pp. 9-10, para renegar a continuación de «aquellas lecciones de cosas tan secamente instructivas». Y, haciendo honor al título del librito, se dirige al *corazón infantil*, al mundo afectivo, para «proporcionar emoción patriótica y religiosa y sensaciones de belleza», finalidades que, junto a la conducta cívica, se persiguen en todas las páginas. Con estos principios, Francisco Franco se convierte en un ser cercano a los niños, que los ama y los mira con afecto desde el retrato que preside la escuela. La primera lectura empieza diciendo: «El señor Maestro nos habla a menudo de Franco. Yo ya le quiero, aunque sólo lo he visto en retrato. A veces me parece que nos mira, a los niños de la escuela, y que también él nos quiere.» p. 11.

Aprovechando el comentario crítico sobre las lecciones de cosas citado más arriba volvamos sobre su pista, introduciendo, ahora, consideraciones que son oportunas en este momento de nuestra historia escolar.

Continuaron en el mercado, tras la guerra civil, los libros de lecciones de cosas, aunque con mucha menos profusión que en tiempos anteriores. Este género manualístico es una especie de artefacto métrico o indicador sintomático del conocimiento escolar que nos ocupa a lo largo de todo el modo de educación tra

dicional. Para una mera constatación de esa persistencia como signos de continuidad hemos manejado las lecciones de cosas de Manuel Marinello i Samuntá, las de Joaquín Pla y Cargol, las de C. B. Nualart, las de Fernando Porcel, las de Ezequiel Solana y las de Federico Torres²⁷³. Los libros de lecciones de cosas de Dalmau y Carles y los de otros conocidos autores se reeditaron hasta finales de los años sesenta²⁷⁴. Sin embargo la repercusión en las aulas de las tradicionales lecturas de iniciación elemental y utilitaria a partir de los objetos y lugares comunes y cercanos es, como decíamos, decreciente. Nunca fueron libros de uso personal (menos los más caros por su riqueza iconográfica a base de magníficos grabados a plumilla y por la altura de sus contenidos, como el de Nualart 1942, que aún siendo el primero de una serie de complejidad creciente ya excede los elementales niveles de la escuela pública en aquellos años.

Fueron muchas las adhesiones y fobias que las lecciones de cosas suscitaron en su dilatada historia. Desde su original concepción ligada a una introducción intuitiva de conocimientos útiles de la vida diaria, de peculiar “ciencia” para las clases populares, los libros que aparecen bajo el rótulo de lecciones de cosas cubren una amplia gama y sobre todo hay que resaltar el hecho de que evolucionaron conjuntamente a los cambios en el modo de educación tradicional elitista. Precisamente más o menos cuando Aniceto Villar hacía su crítica, en Francia se elaboraba un libro en 1954, *Leçons de choses*, que adaptado a los programas oficiales de 1957, llega a reeditarse hasta mediados de los años sesenta (Orieux y Everaere, 1965). Es una viva muestra del alcance modernizador que consigue

²⁷³ Como Marinello 1927, Nualart 1942, Pla Cargol 1940, Porcel 1925, Solana 1963 y Torres 1962. Estos y otros libros de lecciones de cosas fueron los menos afectados, por la misma especificidad del género, por las convulsiones de orden ideológico y político. Desde los ejemplares de principios del siglo XX hasta los que aún se publican en la década de los sesenta la variedad observable no es susceptible de clasificación por periodos determinados, excepto que van incorporando, relativamente, el desarrollo tecnológico.

²⁷⁴ Cuando, en el próximo capítulo, tratemos la *transición corta* década de los sesenta entre los modos de educación, volveremos con más comentarios acerca de esta especie en decadencia, que en sus patrones genuinos sólo se extingue coincidiendo con la inminente aparición de la Ley General de Educación de 1970.

este tradicional género de la manualística escolar: avanzado diseño didáctico, tratamiento científico de los contenidos y sin sujeción a las enseñanzas utilitarias, con actividades del mismo tipo que en el presente llenan los libros del área de Conocimiento del Medio y con un apoyo de ilustraciones a todo color, de hechura equivalente a la que sólo se estilaba en España ya en la década de los setenta. La obra merece ser considerada como muestra comparativa del estancamiento pedagógico de España después de la segunda guerra mundial y, sobre todo, como indicadora de la evolución de la enseñanza de las ciencias en el nivel de primaria bajo el paraguas de las lecciones de cosas a lo largo de más de un siglo²⁷⁵. El caso es que en Francia, respetándose el formato de lecciones de cosas, se produce en los años cincuenta del pasado siglo la transformación de la enseñanza de las ciencias dentro de un plan utilitario y específico para las clases pobres en unos estudios primarios de ciencia para todas las clases sociales, con propuestas de actividades experimentales y en orden al valor mismo de la ciencia. Estamos ante la resolución de un largo debate²⁷⁶. Recordemos, así mismo, lo ya expuesto sobre el forcejeo dialéctico mantenido en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 y los esfuerzos, también baldíos, de Margarita Comas por alcanzar en la escuela primaria una emancipación de la enseñanza de las ciencias de los fuertes lazos que la unían a la elemental utilidad de los usos comunes de la vida y del trabajo. Es imposible decir cuáles hubieran sido, en España, los derroteros de la ciencia escolar en una historia imaginaria donde no hubiera habido ni guerra

²⁷⁵ Los prestigiosos autores de la mencionada obra, M. Orieux antiguo alumno de la Escuela Normal Superior de Saint Cloud y M. Everaere profesor de la Escuela aneja a la Normal de París ejercieron un papel relevante en el giro de la enseñanza de las ciencias que aquí comentamos. En España la editorial Magisterio Español publica, en 1964 una obra de M. Orieux: *Ejercicios de observación de los seres y fenómenos de la naturaleza*. De todas formas la producción de libros sobre lecciones de cosas en el país galo fue enorme. Cientos de esos manuales están aún disponibles en un asequible mercado de Internet del que nos hemos beneficiado.

²⁷⁶ Nos referimos al debate sobre este asunto, desatado ya en Inglaterra durante el siglo XIX y que ha relatado admirablemente Melcón Beltrán 2000b: 142-145, siguiendo las aportaciones de la historia social del currículo, especialmente las de D. Layton.

civil ni franquismo. Pero es bastante legítimo pensar que algo parecido a lo que pasó en Francia y otros países europeos y que hemos ejemplificado con la obra de M. Oriux y M. Everaere. Lo que sí es seguro es que en el paupérrimo y estrecho contexto escolar de la dictadura, y hasta los preludios de la Ley General de Educación, era impensable una ciencia escolar con visos de introducción propédeutica a la ciencia de rango superior, una “democratización” del saber científico para la infancia en general o, si se quiere, la pretensión de una didáctica de las ciencias con relaciones “serias” a las disciplinas de referencia. Por eso perduraron hasta bien entrados los años sesenta las elementales y burdas nociones de ciencia en las enciclopedias o unas arcaicas lecciones de cosas reeditadas un sinnúmero de veces.

Otro lugar donde se detectan vestigiales rasgos de la enseñanza del entorno son las Mutualidades y Cotos Escolares. Éstas fueron en tiempos de escasez y miseria algo bastante extendido en el ámbito rural²⁷⁷. Agustín Serrano de Haro publicó un libro para los maestros sobre *la previsión escolar* Serrano de Haro,

²⁷⁷ Las Mutualidades Escolares son una vieja institución que surge al calor de las primeras políticas de previsión, paliativos para la miseria, en España a principios del siglo XX. A decir de Vilar Rodríguez s.f. se reglamentaron la primera vez por R. D. de 11 de mayo de 1912, y en 1919 se declaran obligatorias para todas las escuelas nacionales. A lo largo del siglo XX van apareciendo nuevos reglamentos. No obstante encontramos en la *Gaceta de Madrid*, ya desde 1911, numerosas reales órdenes de inscripción de nuevas mutualidades. Progresivamente a la función de ahorro se le van añadiendo cualidades pedagógicas que emanan directamente del valor educativo del entorno escolar. El ínclito Inspector Juvenal de Vega da cuenta del buen cumplimiento por los maestros cacereños en una circular de 21 de junio de 1921 donde se refiere a paseos y mutualidades, emprendidos con «el afán de la escuela de salir de entre las cuatro paredes del edificio en que se halla instalada para ponerse en contacto con la Naturaleza y con la vida» De Vega (1922). En el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de 21 de febrero de 1944, aparece el Reglamento de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión. El art. 5 del Reglamento Oficial de la Mutualidad Escolar (O. de 6-5-1944 del M. E. N. de 7-8-1944), refiriéndose a las Mutualidades dice que sirven para «Poner a la escuela en relación frecuente con el medio en que vive, suscitando y organizando el concurso y ayuda de la obra escolar por parte de autoridades, padres y amigos.». Y, ateniéndose tanto a la función pedagógica como al ahorro y a la previsión, se alude, entre los fines mutualistas, al despertar del espíritu de observación y reflexión mediante el estudio de la Naturaleza.

1962²⁷⁸ donde se inyectaba de valores pedagógicos canónicos en la tradición discursiva de la pedagogía del entorno aquellos trabajos extraescolares donde se unían múltiples virtudes: el hombre señor de la naturaleza, el hombre industrial, previsor, diligente, trabajador y perseverante ejemplo de Robinson. Se trataba de dominar la impresionante naturaleza y sacarle partido a las potencias que nos ha dado Dios, con esfuerzo y perseverancia. Esos son los mejores aliados para luchar contra la pobreza,... la misma naturaleza se mantiene por un milagro de *previsión divina*. Asunto central es el ahorro: el dinero crece...! Como es posible el milagro de la Mutualidad escolar?: «Porque el Estado premia al que ahorra y el Instituto Nacional de Previsión, también». Pero además, el veterano Inspector sugiere y argumenta que el Coto Escolar es un auténtico proyecto de encuentro entre las distintas disciplinas Geografía, Hª Natural, Física, Aritmética, Literatura, Moral pp. 124-126. Entre esa riqueza de elementos pedagógicos se contarían diversas actividades: intercambio escolar con otros cotos, organizar el museo escolar, el archivo o la exposición; disecar especímenes de la flora local; llevar el diario del Coto, etc. Y para completar las virtudes educativas de estas prácticas burocráticamente controladas por el Instituto Nacional de Previsión:

«Las lecciones de cosas, los centros de interés, el método de proyectos, intentos son para que la escuela salga del molde frío y estrecho de unos programas y se conecte con la vida e irradie sobre ella su aliento y fulgor», *Op. cit.*, 127.

Todo esto, afirma Serrano de Haro, se puede conseguir con el Coto escolar y también que aquí el plan de integración es “natural” y no forzado como a veces ocurre con los centros de interés²⁷⁹.

En la reglamentación de los cotos se alude tanto a sus fines pedagógicos como económicos y sociales: «despertando en los pequeños escolares el espíritu de observación y reflexión mediante el estudio de la Naturaleza».

²⁷⁸ La edición de 1962, que nosotros hemos consultado era ya la tercera.

²⁷⁹ Cuando yo llegué a mi primer destino definitivo como maestro en un pequeño pueblo salmantino, en 1971, recuerdo que el director me invitó a hacerme cargo del Coto. No me sugería como señuelo, claro está, la aventura pedagógica de superar a Decroly: «Te lo digo, Julio, porque podías ganarte unas perras».

Otra continuidad de tópicos referidos al mundo cercano, más por su presencia condicionante de la práctica educativa que por otra cosa, hemos de verla en la saga de las enciclopedias estas ya sí de uso personal. Por su misma catadura son textos distantes a la enseñanza intuitiva y activa sobre el entorno. Como ha demostrado Clemente Linuesa 1981, estos deleznable textos que ocuparon un lugar dominante entre 1945 y 1965, se ocuparon especialmente de seguir la formación ideológica oficialmente prescrita, sobre todo en los contenidos implícitos y explícitos de la enseñanza histórica²⁸⁰. Sin embargo, algunos de los tópicos de la enseñanza del entorno están ya tan asentados que se incluyen en las lecciones de enciclopedias de amplia difusión y pervivieron hasta los años sesenta, como la afamada *Enciclopedia* de Álvarez 1966. Allí aparece, por ejemplo, el plano de la escuela como punto de partida para la geografía *Op. cit.*, 314 para seguir la expansión radiocéntrica hasta llegar al país; o la vieja averiguación de los puntos cardinales por la salida del sol que recomendara Rousseau. Consideraciones que ya hemos hecho comprimen la didáctica del entorno en las edades más tempranas, al parvulario. Y eso es bien visible en otra obra muy vendida Álvarez, 1960, *El Parvulito*, del mismo maestro zamorano Antonio Álvarez Pérez hay una primera edición de 1955, en Zamora, Tip. Comercial. La que hemos manejado hace el número veintiuno. *El Parvulito*, refleja muy bien modelos de enseñanza y aprendizaje más instalados y persistentes en la escuela primaria: leer para aprender la lección o poder comentarla con el profesor; observar las ilustraciones que el profesor comentará; copiar textos y dibujos en el cuaderno; realizar en el cuaderno pequeños problemas y otros ejercicios que figuran en los manuales. Junto a esa metodología se distinguen tenues rasgos de la didáctica del entorno. En primer lugar los temas o motivos de trabajo no se agrupan por disciplinas como

²⁸⁰ Como ya hemos dicho con anterioridad, la historia escolar fue un espacio que ha sido casi siempre reservado a la formación patria y, en el periodo franquista, se eliminó todo asomo de historia local. Aunque también hay que decir que eso no es un invento original de ese periodo dictatorial, sino que en él se hipertrofian los rasgos y mitos ya presente en los textos decimonónicos, tal y como señala Cuesta 1997b: 240, al hilo, precisamente de la pionera indagación de María Clemente.

hace el autor en las enciclopedias, sino que se van entremezclando dando una apariencia de diseño integrador. De los 54 asuntos que aparecen en *El Parvulito*, una buena parte pueden incluirse entre los tópicos de la enseñanza del medio: *mi pueblo; productos de mi pueblo; los puntos cardinales; la provincia; los animales vertebrados; los animales invertebrados; los alimentos; el cuerpo humano; digestión; circulación, respiración; Sol, Luna y estrellas*; etc. Si excluimos los contenidos de Historia Sagrada y Religión, más los de Formación de Espíritu Nacional y las patrióticas nociones de Historia, es decir, los componentes emblemáticos del nacional catolicismo, los contenidos de este libro tienen una clara reproducción en los que podemos encontrar en un libro actual del área de Conocimiento de Medio.

Un juicio general sobre los libros de texto del periodo franquista, hasta la Ley General de Educación, en cuanto indicadores de la enseñanza real y de la presencia de la didáctica del entorno, puede resumirse de la siguiente forma. La doctrina católica y la inculcación del espíritu nacional ocuparon un amplio espacio en las lecciones. La enseñanza de lo lugareño, fiel a los viejos principios de la didáctica del entorno, ponía el acento en las virtudes de la intuición para inculcar el amor a España, haciéndose visible más en los textos declarativos que en los contenidos y actividades de los libros. Los aspectos de la enseñanza del entorno en lo relativo al medio natural y la enseñanza científica, no fueron más allá de las lecciones de cosas, con escasas y aisladas sugerencias de observación y experimentación empírica en el entorno, alejados de toda la innovación que un tiempo atrás postulara, con poco éxito también, Margarita Comas; ausencia total, en definitiva, de una iniciación a enseñanzas que podrían continuarse en el bachillerato.

Nos encontramos, por todo ello, con un panorama que refleja bastante bien el perfil de una práctica escolar que, por un lado, tiene mucho de continuidad con lo más común antes de la guerra civil, y, por otro, exhibe dos profundas diferencias: las de carácter ideológico y las resultantes de una castración radical de proyectos y experiencias minoritarias, pero organizadas societariamente. Entre esas

minorías, efectivamente, se había intentado introducir la pedagogía del entorno como eje vertebrador del conocimiento escolar.

La aplicación a las aulas de la didáctica del entorno siguió perteneciendo al reino de lo tentativo, con evidente desaparición de un clima favorable en los agentes ejecutores el magisterio, y aparece en los textos visibles como *incrustaciones*, como un *programa paralelo* en lecciones o ejercicios ocasionales, como elementos desperdigados en el trabajo de enseñar y aprender. En cualquier caso, creemos haber mostrado cómo la pedagogía del entorno, en el plano discursivo, en el normativo y en el práctico se mantuvo soterrada, invernada y sin ningún despliegue hasta que otras condiciones la hicieron salir de su letargo, a medida que en España se aproximaba un nuevo modo de educación.

Hemos presentado una visión poco atenta a particularidades territoriales. Un déficit que en alguna medida puede compensarse, aunque sea con unas líneas referidas al caso de Cataluña.

3.3.9. Supervivencias renovadoras en Cataluña. En temps de foscor

El entramado pedagógico de instituciones y personas que desde principios del siglo XX hasta 1939 se tejió con mimbres de identidad catalana aunque más vinculado y mimético de las iniciativas madrileñas de lo que suele reconocerse, dejó su huella²⁸¹. Los rescoldos de la Escuela Nueva y otros movimientos reaparecieron con tenue luz en el abrasado páramo de las escuelas catalanas desde finales de los años cuarenta. Me refiero a muy acotados nichos de prácticas pedagógicas liberales, que promovió la pequeña burguesía catalanista siempre que pudo,

²⁸¹ Para recabar una amplia información sobre la educación en Cataluña en el primer tercio del siglo XX, incluyendo el periodo de la Segunda República, puede verse González Agapito, Marqués, *et al.* 2002. Así mismo, para profundizar en el mismo tema y en el mismo tiempo histórico, los investigadores contamos con la abultada obra póstuma de Alexandre Galí: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*, en 23 volúmenes, Fundació A. Galí, Barcelona: 1936. Nosotros hemos podido consultar el II tomo, referido a la enseñanza primaria, sin haber llegado a aprovechar la información en el presente trabajo por las limitaciones que nos hemos impuesto.

en escuelas privadas, usando de modelos didácticos y organizativos anteriores a la guerra civil. La represión en todas sus formas, los traslados forzosos a otros lugares de España, las destituciones de cargos y anulaciones de títulos dejaron, a pesar de toda su crudeza, dispersos y enmascarados a profesores que hubieron de reconstruir su vida desde la década de los cuarenta. De esos primeros tiempos de la dictadura en Cataluña vamos a ocuparnos a través de una historia muy particular pero altamente expresiva que debemos a Rocha, 2006 .

Gracias a la amabilidad de una amiga, Elvira Rocha, disponemos de un testimonio directo sobre uno de los refugios donde la dispersa hueste de maestros y pedagogos reformistas que superaron la represión, encontraron trabajo en los años cuarenta: el Colegio de Santa Elisabeth, fundado por unas monjas alemanas, de la Institución María Ward, de Munich , que presionadas por el nazismo, se trasladan a Barcelona de la mano del clérigo y musicólogo Higínio Anglés, a finales de 1939. El centro se instaló en unas casas burguesas de la zona de San Gervasio y fue popularmente conocido como “las alemanas”. Al hilo de los apuntes de Elvira Rocha, resumiendo y siguiendo su interesante relato casi literalmente y con aclaraciones a pie de página que estimo oportunas, se esboza a continuación un retrato impresionista sobre el medio social, cultural e ideológico en el que se mueven, sin amparo oficial y mediante cierta solidaridad interna, hombres y mujeres de la tradición pedagógica catalana del primer tercio del siglo XX.

Mosén Anglés se encargaría seguramente de reclutar al profesorado para complementar la docencia que impartían las monjas alemanas, mucho más cultas y “liberales” que sus hermanas de congregaciones ubicadas en España. Así, Mosén Anglés y Mosén Battle, ambos procedentes de grupos afines a la Escuela Blanquerna de Alexandre Galí²⁸², se encargaban de las clases de religión. Battle, fundador de los *minyons de muntagnya* los *Boys Scouts* catalanes había sido de

²⁸² Se refiere a la Escuela Blanquerna, fundada por un grupo de maestros comandado por el pedagogo catalán Alexandre Galí en 1924. A. Galí i Coll ocupó importantes cargos en la administración educativa y cultural de la Generalitat. Estuvo exiliado entre 1939 y 1943.

purado, pues su intensa actividad como dirigente en el *Centre Excursionista de Catalunya* le hacía más que sospechoso para los jerarcas del franquismo, al ser aquel un foco y criadero de catalanismo²⁸³. Otra maestra procedente de la escuela Blanquerna era Asumpta Martí, que explicaba lecciones de cosas. En la recala da de profesores con experiencias innovadoras al centro de las alemanas llega a impartir clases de historia el medievalista Enric Bagué, cofundador, junto al Dr. Estalella, del *Institut Escola* de Barcelona. Por enfermedad le sustituyó Pilar Costa la Sra. Bagué le llamaban las alumnas, la cual, a su vez, había sido condiscípula de Salvador Espriu, de Amalia Tineo y de Dolores Solá.

Ya vamos viendo cómo se reagrupan, en *temps de foscor*, algunos de los intelectuales y pedagogos que en la II República pertenecían a la elite pedagógica y cultural en Cataluña: mediante lazos personales, familiares y de solidaridad entre su mismo ambiente social. La depositaria de estos recuerdos nos cuenta que coincidió, siendo ya profesora de Enseñanzas Medias, con Dolores Solá, en un centro que había sido fundado y regido durante sus primeros tres años por Angeleta Ferrer hija de Rosa Sensat. Por otra parte, Amalia Tineo ejercía en el Liceo Francés que, no casualmente, era otra institución afín al Santa Elisabeth y también centro de acogida del disperso profesorado que habían sufrido los

Hasta su muerte fue una figura muy relevante para los movimientos de renovación pedagógica de Cataluña.

²⁸³ Encontramos en Riera i Gassiot 1985 otro recuerdo de ex-colegial en los jesuitas de *San Ignacio*, de Sarriá, que enlaza directamente con esta parte de nuestra historia. El anti-catalanismo de algunos jesuitas provoca en Ignasi Riera a la edad de nueve años una reacción que le lleva a apuntarse a un grupo de *minyons de muntanya* «en el zaguán del colegio de Santa Elisabeth, regentado por un sacerdote al que llamábamos el doctor Ros. El escultismo estaba entonces prohibido. El aire de sociedad secreta que tenía para mí aquel rincón oculto, ... transformó mis convicciones». La coincidencia nos lleva a pensar que el doctor Ros no debe ser otro que Mosén Battle. Para I. Riera, en el grupo de *minyons de muntanya* «había descubierto otra forma de convivir ... Los «juegos de ciudad», que pedagogías posteriores consagrarán como horizonte pedagógico, se convertían para nosotros en descubrimiento reivindicativo, en nueva frontera misteriosa. Para un niño que ya a los siete años recorría la ciudad en tranvía, metro o bici... el reconocimiento de otra cara de la ciudad significó muchísimo.» *Op. cit.*, 64-65.

efectos de la depuración. Al Liceo Francés fue, más tarde, Carmen Riudor, quien también había trabajado antes en las “monjas alemanas”. Ésta y otros citados más arriba, incluido S. Espriu, se inscribían en un catalanismo moderado, poco localista; «respiraban [dice Elvira Rocha] menos agresividad al centralismo o no lo identificaban con el franquismo, dados sus vínculos pretéritos con todo el movimiento y el entorno de la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Escuela madrileño». Es esta una apreciación importante para atemperar aquellas revisiones de la historia de la educación en Cataluña en las que aparece el frente renovador como independiente y autónomo de los centros de saber poder pedagógico de Madrid.

A la institución de “las alemanas” asistían alumnas de clases medias cultas, de profesiones liberales: ni niñas pobres, ni magnates del estraperlo. Es posible que asistieran hijas de la nueva burguesía empresarial, pero su identidad sociológica quedaba diluida o eclipsada entre «las hijas de protagonistas de la cultura catalana cuyo talante moderado había podido esquivar el exilio».

Poco a poco el clima de liberalismo y modernidad fue siendo recortado y ahogado por las presiones de otras órdenes religiosas a través del obispo Modrego que a su natural cerrilismo añadía un marcado ideario fascista. Las dificultades para incorporar nuevas monjas del talante y talla de las alemanas y, en general, el contexto político, fue uniformando el centro con otros centros religiosos; fue normalizándolo a través de paulatinas modificaciones y acabaron cambiándole hasta el nombre, para llamarlo Institución de la Beata Virgen María. También se mudaron del estimulante edificio donde se instaló en 1939 para ocupar otra sede que no era no es ni mucho menos tan singular como la primera. El nacional catolicismo, en suma, acabó desintegrando esta experiencia hasta no dejar rastro de “las alemanas”, ni constancia escrita de todo aquello.

Sin embargo, hemos de señalar que otros casos hubo, en que la continuidad de instituciones educativas y personajes se mantuvieron como modelos de innovación y modernidad, como el de la “Escuela del Mar”, de Barcelona. En efecto, esa institución, creada en 1922 por el Ayuntamiento, bajo la dirección de Pere

Vergés, continúa, con su mismo director y el mismo perfil de métodos y procedimientos pedagógicos donde se incluye la didáctica del entorno, en la década de los cincuenta. Al cumplir treinta años de existencia, la vida de obra educativa de la que entonces recibe el nombre de “Antigua Escuela del Mar” aparece ampliamente celebrada en *Revista de Educación* 1952. Desde luego, determinados elementos habían cambiado, principalmente aquellos tocantes al campo ideológico²⁸⁴.

La reconstrucción de las tradiciones renovadoras en Cataluña a partir de los años cincuenta es ya más conocida²⁸⁵. En 1956, María Teresa Codina puso en marcha un proyecto de innovación al fundar la escuela *Talitha* que sería un referente en el futuro. Maestros de esta escuela mantienen contactos pedagógicos de índole particular con colegas de otras escuelas: *Sant Gregori*, *Santa Anna*, *Thau*, *Costa i Llobera*, *Ton i Guida*, *Virtèlia*, *Betània*, *Patmos*, *Elaia*, *Heura*, *Isabel de Villena*, *Nostra Senyora del Port*, todas ellas de Barcelona; la escuela *Andersen*, de Vic; *Mowgli*, de Reus; y *Pax*, de Tarragona. Del ambiente de esas tertulias e intercambios de experiencias surge la idea y el grupo fundador de la *Escola de Mestres Rosa Sensat*, ya en los años sesenta: Teresa Codina escuela *Talitha*, Pere Darder escuela *Costa i Llobera*, Enric Lluch profesor de Universidad que también había trabajado en la escuela *Costa i Llobera*, Jordi Cots escuela *Thau*, Anna María Roig escuela *Talitha*, Maria Antònia Canals escuela *Ton i Guida* y la más conocida del grupo Marta Mata Farré, *et al.*, 2005: 17-18. En el comienzo, el colectivo no pasa de ser una “pequeña compañía” de amigos con vínculos ideológicos, culturales y socio-biográficos, que cuenta con los consejos y apoyo moral de veteranos “his

²⁸⁴ Para comparar el “antes” y el “después” de la Escuela del Mar véase la memoria del pasado en Trilla Bernet 1989 y la citada noticia que, en 1952, publica la *Revista de Educación*.

²⁸⁵ Un apretado resumen de estas experiencias puede verse en Salgueiro 1998: 63-73, realizado a partir de obras ya publicados, como *Sociedad catalana y reforma escolar: la continuidad de una institución*, de Joan Gay y otros, Laia, Barcelona: 1975; y un trabajo inédito, de P. Darder y otros: *El centre educatiu: algunes propostes de millora, a partir de l'estudi i la reflexió sobre l'actuació de sis escoles del CEPEPC Col·lectiu d'escoles per l'escola pública catalana*, Barcelona. Abundante información puede encontrarse también en Carbonell 2003.

tóricos” como Alexandre Galí 1886 1964 y el maestro Artur Martorell y Bisbal 1894 1967 . Del periodo en el que el grupo *Rosa Sensat* comanda el movimiento renovador que alcanzará naturaleza de vanguardia y modelo en toda España, nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

Para concluir estos breves apuntes sobre las rupturas y continuidades pedagógicas en Cataluña después de la guerra civil, insistimos en ciertas peculiaridades.

Hay un primer momento de supervivencia, al amparo de la pequeña burguesía cultivada y catalanista, católica. Los vínculos con el pasado se mantuvieron mediante personas concretas en un círculo en el que, de una u otra forma, todos están relacionados con todos²⁸⁶. Las prácticas pedagógicas contienen los ecos de la pedagogía de la Escuela Nueva en la que desde luego se incrustaba el discurso del entorno, mucho más en consonancia con la corriente liberal de la “Escuela Horaciana” de Pau Vila que en otras experiencias como las de la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia. Por último nos parece obligado hacer la siguiente consideración distintiva. Una cosa es conocer las interioridades del nicho barcelonés donde se rehace la renovación pedagógica después de la guerra para lo cual algunas fuentes directas resultan bastante herméticas, y otra confundir las cosas, ignorando la gran dependencia y deuda que esa tradición catalana tiene con el

²⁸⁶ Cuando la relación no venía de antiguo se establecía por “natural” coincidencia de recuerdos e intereses comunes en espacios como la Universidad. Tal es como se establece el conocimiento y amistad entre M^a Teresa Codina y Marta Mata a mediados de los cincuenta. Los recuerdos de ambas son ilustrativos respecto a ese sustrato social, cultural, biográfico y pedagógico compartido, que actúa como fuerte elemento de cohesión Bisquerra, 1996; Cuadernos de Pedagogía, 1979 . En Cuadernos de Pedagogía 1979, 33 Marta Mata dice que A. Galí «Me comentaba que, entre 1954 y 1955, llega a la vida profesional una generación, la de los hijos de los educadores de mi época escolar, que toma iniciativas y crea algunas escuelitas, ... ». Ese es un cambio generacional que, hasta por vía parental, se asegura una continuidad de tradiciones pedagógicas. Por cierto, M^a Teresa Codina no ha mucho tiempo escribió sobre la renovación pedagógica en Barcelona desde el primer franquismo, apoyándose en la experiencia rememorada Codina 2002 . Cuando la memoria autocomplaciente adopta la forma de relato histórico, como es este caso en el que la autora se ocupa de *los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica* desde el “epicentro” en que ella misma estaba y que acabaría formando el grupo *Rosa Sensat*, puede fabricarse la antítesis acrítica de lo que debería ser una aportación clarificadora del pasado.

conjunto del movimiento, de las instituciones, de los personajes y de las empresas de difusión en el ámbito hispano²⁸⁷.

3.3.10. Recapitulación

A modo de recapitulación sobre los avatares de la didáctica del entorno tras la guerra conviene destacar algunas de nuestras averiguaciones. Hemos visto cómo la enseñanza del entorno, con sus múltiples matices, se filtra desde el primer franquismo por los intersticios de la misma burocracia educativa, persiste en la memoria de pedagogos del aparato burocrático y académico, reflejándose en sus producciones de distinto rango y naturaleza, e incluso se hace visible en libros de texto y en asentados tópicos que salpican ocasionalmente las prácticas escolares. La estrecha vinculación que en tiempos anteriores se había establecido entre la renovación pedagógica (especialmente identificada con la expresión organizada de la Escuela Nueva en España) y el pensamiento de estirpe liberal-socialista causó una reacción en las huestes del nacional-catolicismo con los consiguientes efectos de ocultar, censurar o eludir ese patrimonio pedagógico, por otra parte, muy asimilado entre los más conspicuos miembros de la cultura científica de la

²⁸⁷ El ya citado artículo de Codina (2002) es un ejemplo de este fenómeno y veremos algún otro más adelante donde la desmemoria y el culto a las propias señas de identidad, anulan toda complejidad para dar paso a una simplista hagiografía que interpreta el “origen” de las ideas pedagógicas en función de la experiencia personal (local) y acomodado al perfil político e ideológico que el mismo autor o autora se atribuye. La mayor parte del artículo con pretensión de hacer historia en la revista *Historia de la Educación*,... es una exposición de principios y criterios didácticos y educativos donde la didáctica del entorno ocupa un lugar predominante, a decir de la autora inspirados en la lectura de los más notables autores extranjeros de la Escuela Nueva: Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet, Claparède, Ferrière,... *Op. cit.*, 95 y con el asesoramiento de sus mentores catalanes de la generación anterior (Artur Martorell, Alexandre Galí, Angeleta Ferrer, Jaume Bofill). Tal parece en este análisis histórico que un Dewey hubiera impulsado la renovación de la escuela en Cataluña más directamente que Cossío, Martí Alpera, Luzuriaga, Llopis, etc.. Como si la misma Rosa Sensat, por citar la figura emblemática que diera nombre al grupo catalán, no se hubiera formado en la Escuela Central de Magisterio de Madrid y no hubiera sido pensionada por la JAE.

escuela. Fue un empeño inútil pues muy pronto se emprendió la operación de distinguir el polvo de la paja y se hizo convivir las esencias doctrinales del franquismo con la *única pedagogía de referencia* y que, inevitablemente era la acuñada en el primer tercio del siglo XX. No podían negarse ni el valor atribuido a la psicología de la educación, ni el lugar del niño como protagonista de la escuela, ni la estimación del medio circundante como fuente y principio del conocimiento escolar, ni los principios de la intuición y la enseñanza activa y no basada en el puro memorismo. A dicha operación nos venido refiriendo ampliamente desde el apartado 3.3.6 y hemos visto cómo la didáctica del entorno pervive soterradamente durante el franquismo y que, en una primera fase, tuvo como protagonistas a buenos conocedores de la realidad escolar como eran los Inspectores que superaron la depuración²⁸⁸.

Otra cosa fue la suerte que corrió la enseñanza del entorno en las prácticas escolares. Muy a nuestro pesar, no hemos llegado a abordar, como hubiera sido deseable, un trabajo empírico para contrastar lo que dejamos en un nivel hipotético. La desarticulación de los movimientos societarios de todo tipo pedagógicos, sindicales, culturales en el cuerpo de maestros y el clima general de control y vigilancia, unido a los efectos directos de la represión en el magisterio dio lugar a una parálisis colectiva y a un temor general en medio de una atmósfera social opresiva y amenazante; miedo a significarse con cualquier experimento educativo innovador, con cualquier actividad fuera de las aulas y extraña a las rutinas más conservadoras basadas en el memorismo, la recitación de lecciones, el apego a pobres cartillas, enciclopedias y catecismo, a las copias, al dictado, al cálculo

²⁸⁸ Sólo años más tarde, se haría notar con claridad la influencia en la política curricular del campo de los expertos universitarios, un campo en el que se había ido acuñando un nuevo paradigma tecnocrático, un nuevo lenguaje, e incluso una nueva legitimación de la escuela. Las fuentes de ciencia educativa pasaron de los autores que escribían en francés, alemán o italiano al mundo anglosajón y especialmente a los EE.UU. Para comprobar este aserto no hay más que ver los autores extranjeros que aparecen en las páginas de la *Revista de Pedagogía* y comparar con los que nutren la bibliografía de publicaciones del CEDODEP desde mediados de los años sesenta.

aritmético sin sentido, etc. Si a ello se añade el empobrecimiento de la formación de maestros en las Escuelas Normales, y su aislamiento de toda fuente de cultura pedagógica y científica²⁸⁹, el panorama se dibuja como verdaderamente desolador y con una inercia de largo alcance. Hasta el punto de que los ponderados intentos cuestionarios, programas y orientaciones por fomentar una enseñanza activa y aprovechadora de los recursos del medio se toparon con esa adocenada y acartonada cultura escolar poco proclive a modificar los códigos pedagógicos y profesionales.

La tradición discursiva del código pedagógico del entorno se mantuvo durante el franquismo más cerca de las instancias teóricas y burocráticas que de los maestros. Para constituirse en un específico objeto de estudio en las escuelas, en disciplina normalizada y superar el estado de proposiciones metodológicas dentro de la didáctica de asignaturas “tradicionales”; para definitivamente codificarse como una materia de estudio más, como una asignatura, habrá que esperar profundos cambios en el sistema educativo español que nos quedan por ver en el siguiente capítulo.

²⁸⁹ Una investigación verdaderamente sugerente sería la encaminada a conocer las lecturas del magisterio español a lo largo de su historia como cuerpo de funcionarios desde principios del siglo XX.

Capítulo cuarto

Consolidación del código pedagógico del entorno en el modo de educación tecnocrático de masas (1970 – 2000)

4. Consolidación del código pedagógico del entorno en el modo de educación tecnocrático de masas (1970 – 2000)

Abordamos en este último capítulo el proceso de constitución y normalización del código pedagógico del entorno, que, no casualmente, tiene lugar en el modo de educación tecnocrático de masas, tras una *rápida transición* o *transición corta* que nos lleva a este periodo en la década que desemboca en la Ley General de Educación LGE de 1970.

Los años del desarrollismo español, aún en pleno franquismo, transformaron una economía nacional y autárquica en otra abierta a los mercados y al desarrollo tecnológico del capitalismo transnacional. Ello fue acompañado por otros fenómenos sociales muy propicios para el crecimiento de las clases medias, así como para la amortiguación de las tradicionales y fuertes diferencias sociales a las que, durante más de un siglo, había respondido la fuerte dualidad del sistema educativo. El *modo de educación tradicional elitista* se caracterizaba, básicamente, por la presencia de una enseñanza media el bachillerato reservada a las clases medias y a las más pudientes; enseñanza descaradamente favorecida en sus recursos materiales respecto a la enseñanza primaria, con cuerpos docentes masculinizados, emuladores de la docencia universitaria y radicalmente diferenciados del magisterio. Frente a esa enseñanza elitista, cuya posesión otorgaba litúrgicamente el título de *Don* a los ciudadanos de la elite social, los hijos de las clases subordinadas tenían como propia la enseñanza primaria, que ninguna conexión guardaba

con la anterior. Una escuela muy precaria, pobrísima en conocimientos y medios materiales, a cargo de un magisterio con ínfima formación, bajo reconocimiento social y miséras condiciones económicas. Una enseñanza primaria que malamente, y con notable lentitud, llegó a acoger a los niños de clases populares a lo largo del siglo XIX y la mayor parte del XX. La *transición corta* y rápida entre los dos modos de educación significó cambios en todas esas circunstancias. La escolarización del conjunto de la población, incluso en las enseñanzas medias, fue un logro relativamente rápido. En esos años se llevó a cabo una profunda revisión del conocimiento escolar y de las doctrinas pedagógicas siguiendo modelos y realizaciones del ámbito anglosajón. Los artífices de las innovaciones que han de culminar en la reforma promulgada por la LGE pertenecen también a un *campo* de saberes cuyo poder se institucionaliza en el emergente entramado académico de los estudios superiores de pedagogía. Pero los discursos y las normas de la reforma pedagógica que marca la transición al modo de educación tecnocrático de masas tienen éxito en la medida en que se contextualizan en los cambios sociológicos y culturales que propician el surgimiento de una identidad de infancia *abstracta*, retóricamente *unificada*, ligada a un desarrollo psicológico y no a condicionantes de clase social o contextos económicos y demográficos. En definitiva, el paso de un modo de educación a otro significa toda una legitimación del Estado en la tendencia a la sociedad del bienestar, de la democracia y del mercado. La escuela contribuye, de forma decisiva a la construcción de todo esos procesos de desarrollo. Al hacerse patente, en el curso de la investigación, una clara correspondencia entre este periodo transitorio y la fase preconstituyente del código pedagógico del entorno, hemos visto conveniente dedicar cierta atención a tal asunto.

Corresponde explicar ahora cómo, más allá de las apariencias y matices superficiales, se puede hablar de una identidad básica en la enseñanza del entorno a lo largo del modo de educación tecnocrático de masas y cómo esa enseñanza, además de recibir reconocimiento normativo, adquiere una naturaleza distinta a la del periodo anterior.

Para exponer más claramente ese propósito se reclama la atención sobre las palabras que caracterizan el nuevo modo de educación: *tecnocrático* y *de masas*.

Lo *tecnocrático* no hace referencia específica y exclusivamente al modelo de desarrollo curricular basado en la planificación y aplicación con metas operativas y resultados mensurables modelo que, como es archisabido, se importa a España bajo la égida de los “tecnócratas” en los años 60¹. Tampoco se refiere especialmente al afán de actualización científica que impregnó abruptamente el currículo a partir de la LGE, sobre todo en la segunda etapa de la EGB. El carácter tecnocrático se refiere a la suposición de un saber científico y técnico (saber de *expertos*), detentado en estratos administrativos y académicos, del cual emana la orientación pedagógica que, convenientemente difundida, conduce supuestamente al buen desarrollo y, en su caso, a la transformación de las prácticas educativas. Es decir, nos referimos a una ilusión que lleva a depositar en esos saberes y su complejo aparato de difusión el fundamento de un desarrollo curricular real y positivo. No es más relevante que los saberes poderes que animaban tales ilusiones se apoyaran en lógicas disciplinares o psicopedagógicas; poco importa que los equipos de estudio y los *think tanks* del currículo se formaran por cate dráticos y expertos de las materias a enseñar, por psicopedagogos conductistas o constructivistas. Formulando el problema en términos muy sencillos: tecnocrática fue la Ley General de Educación LGE de 1970 y tecnocrática fue la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE de 1990. Entendemos, en fin, la tecnocracia y su correlato burocrático, justificado por criterios de eficacia, de orden objetivo, de neutralidad ideológica, etc., como una forma de dominación basada en una racionalidad tecno burocrática, que es asumida por los dominados, contribuyendo así, a la reproducción y a la hegemonía de esa racionalidad y a su legitimación. Aunque ya en la Escuela Nueva se apuntan las aspiraciones de eficacia y racionalidad científica en la enseñanza, el modo tec

¹ Los trabajos que tratan de ello son abundantes. Por lo que aquí se trata, bastaría con ver nuevos tratados generales de historia de la educación como el de Escolano 2002 o el de Viñao 2004a y otros estudios más particulares como el de Beltrán Llavador 1991.

nocrático al que nos referimos, es un fenómeno posterior que va estrechamente unido a la educación de masas como legitimación del Estado. En el imperio tecnocrático, se acaban naturalizando el saber científico-técnico y el *saber experto*, y aceptándose su función y presencia en la cada vez más compleja organización del sistema educativo. Acaban siendo unos saberes-poderes que se consideran imprescindibles para afrontar problemas sobre calidad de la educación, sobre fracaso escolar, deterioro de la enseñanza, etc.. Con esas nuevas categorías-nuevos mitos, los expertos se hacen así imprescindibles para el mantenimiento de los mecanismos de dominación en el modo de educación tecnocrático de masas. Y esto es así, porque la educación se ha convertido en un gigantesco objeto de consumo, en un bien que se identifica con el desarrollo y el ascenso social; y los consumidores, llamados universalmente a disponer de ese bien en “igualdad de oportunidades” se convierten en sujetos responsables de su éxito o fracaso. Así ellos-los estudiantes y los profesores también, se serán también objeto de diagnóstico y de terapias constantemente renovadas por los expertos; los centros de enseñanza serán lugares con permanentes problemas a solucionar; los currícula construcciones necesitadas para reformas permanentes. Nuestra forma de entender lo tecnoburocrático tiene muchos puntos compartidos-aunque no sean todos-con el estudio que sobre ello ha hecho Beltrán Llavador 1991: 148-227.

Sin duda, hay que explicar la complejidad de este periodo tecnocrático preñado de fiebre reformista de distintos signos. Ciertamente, que se produjo un giro discursivo desde la propuesta de una enseñanza de “contenidos científicos” y objetivos previamente planificados y concebida para el incremento del *capital humano* LGE, a otra basada en los valores, los procesos de enseñanza y aprendizaje y un paidocentrismo de nuevo cuño, con añadidos de vocación igualitaria a partir de una mayor *compreensividad* LOGSE. Perspectivas que, sin duda, son deudoras en buena parte de los paradigmas hegemónicos en el ámbito anglosajón, que es donde busca referentes la pedagogía española desde los años sesenta del pasado siglo, y aún antes en el caso de la pedagogía experimental. Pero, sus

tancialmente, desde la LGE nos enfrentamos a un mismo tipo de conocimiento, destinado a un mismo sujeto social y con similares intenciones educativas².

El citado giro tecnocrático, desde su propia argumentación (planificación científica del progreso, disposiciones para la igualdad de oportunidades y, últimamente, educación de calidad entre todos y para todos), pretende un beneficio universal a toda la población escolarizada. Pero más bien ejerce una función ideológica de ocultar a nuestra mirada el sentido de *necesidad* que el *curriculum* va adquiriendo en su adaptación a nuevos contextos. La pretendida democratización de la educación y el conocimiento constituye una de las más sólidas coartadas para el dominio invisible del Estado y el mercado. De forma que no se entiende la dimensión *tecnocrática* sin la de *masas* y viceversa. Para desvelar esa función ideológica del conocimiento escolar, hemos de dirigir nuestra atención, efectivamente, a los fenómenos derivados del otro rasgo de la escuela en el capitalismo tardío: la consecución de la educación universal y ampliada; es decir, la educación *de masas*. Ello ha de hacerse con un enfoque crítico, que nos aleje de una complaciente versión sobre una supuesta neutralidad desinteresada del Estado y del conocimiento escolar.

Sólo con la ampliación de las edades escolares, las propuestas de la didáctica del entorno encontraron cabida en los estudios, sin estorbar a las enseñanzas instrumentales básicas, y sin impedir la adquisición de conocimientos disciplinares que vendrían a continuación, en tramos superiores de la escolarización obligatoria. Se hizo finalmente posible (y admisible en las culturas escolares) una enseñanza del mundo que rodea al niño sin finalidad práctica inmediata. Así, el conocimiento del medio o entorno que se imparte en la escuela sufrió una mutación en su sentido. De ser como eran las lecciones de cosas y la *Heimatkunde* de antaño un bagaje elemental y útil para la vida laboral y social donde los conocimientos y principios cívicos tenían un determinado valor de uso para la integración social,

² Desde la perspectiva que aquí se adopta, la influyente y oportuna crítica que en su día hizo el profesor Gimeno Sacristán (1986) a la pedagogía por objetivos, dando pie a la introducción de otra *doxa* pedagógica alternativa, no se tradujo en elemento de reflexión crítica.

tales enseñanzas se transformaron en un patrimonio que el niño adquiere en y para su *normal* desarrollo, posponiéndose para más adelante el aprendizaje que abre las puertas o no del éxito escolar y a las expectativas sociales³. Ahora la carrera es muy larga y en los primeros tramos participa toda la población. Se trata de hacer lo más agradable posible el recorrido por la infancia y la escolarización primaria de forma acorde a lo que muy bien refleja la expresión «progresar adecuadamente». Al hacerse verdad en los censos de escolarización la inclusión de todos y todas, desde los 6 a los 14 años después hasta los 16, se disponía ya de un holgado tiempo para la enseñanza globalizada del entorno y, además, un tiempo posterior para introducir el saber disciplinar en una enseñanza más abstracta y “bachilleratizada”. La ampliación sustancial de las edades escolares obligatorias fue el requisito imprescindible para la consolidación del código pedagógico del entorno, aunque fuera de una forma muy alejada de las teorizaciones⁴. Porque,

³ El tránsito entre la Primaria y la Secundaria, que se llamó en la LGE Ciclo Superior de la EGB, y con la LOGSE pasa a llamarse ESO, arrastra una singular y problemática naturaleza de terreno de nadie entre dos niveles educativos (Viñao, 1995). Pero desde ahora hay que señalar cómo la nueva segmentación de etapas educativas obligatorias en la educación de masas afecta al común de la población escolar, y la sustitución del “Conocimiento del medio” por asignaturas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que progresivamente se irán dividiendo en otras más particulares), tiene un alto significado en la definición de fronteras que son difusas. La didáctica del entorno queda definitivamente relegada a la infancia que se identifica con el pensamiento concreto piagetiano: a la actual Educación Primaria (6-11 años).

⁴ Esta idea, aunque sea con otro enfoque al que aquí se adopta, no le era ajena a Sánchez Ogallar (1990: 15) quien, a raíz de la LOGSE, dice sobre el área de Conocimiento del Medio: «...conviene destacar un hecho de carácter estructural. La Enseñanza Primaria supone un primer paso dentro de la Educación Obligatoria, lo que permite desligarla del carácter terminal que caracterizaba, fundamentalmente a la EGB. El nuevo sentido propedéutico permite, sin duda, enfoques globalizadores, atención a las técnicas y procedimientos y una menor preocupación por los desarrollos disciplinares, más adecuados para los siguientes niveles educativos». Nuestro acuerdo con esta afirmación debe ser matizado: dicha reforma estructural y sus consecuencias pedagógicas no nace con la LOGSE sino con la LGE. Por otra parte, la teórica idoneidad de la globalización no es más que un supuesto didáctico sin aplicación práctica, pues, como veremos en este capítulo, complejas circunstancias de la cultura escolar y la intervención de agentes mediadores (especialmente los libros de texto) contribuyeron a la emergencia de una nueva y peculiar disciplina (asignatura) en la que el carácter globalizador es más aparente que real.

adviértase, que la conquista de los dominios reales de la escuela por el viejo discurso que, al menos formalmente, requería de la disolución de las asignaturas tradicionales, fue una conquista *parcial*. Nunca se llegó a impartir una enseñanza sin estudios de geografía, historia, ciencias naturales, como materias explícitamente bien distintas en la totalidad de los programas para la escuela primaria. Al mismo tiempo, paradójicamente, las conquistas cuantitativas de escolarización en la EGB conllevarán, como ocurre con todo bien que se hace universal, una desvalorización. El Conocimiento del Medio, heredero de las tradiciones renovadoras más apreciadas, no tendrá siquiera, en el nuevo contexto meritocrático, el valor de redención que en pretéritos modelos tuvo la alfabetización⁵.

Para dar forma y trama demostrativa a lo que acabamos de anticipar en apretado resumen, se ha organizado el capítulo en tres grandes apartados que, desde una perspectiva muy amplia, pueden leerse de esta forma:

En primer lugar 4.1: *La didáctica del entorno en la transición entre los modos de educación*, nos ocupamos de contextualizar sociohistóricamente y de describir una serie de cambios curriculares y administrativos que se hicieron con el fin de acelerar el ritmo de avance hacia la educación de masas. Cambios de diverso tipo, gestados durante los años sesenta del siglo XX y que, en conjunto, configuran lo que hemos llamado *transición corta* entre los modos de educación. En este momento, dirigimos nuestras pesquisas, hacia las repercusiones de aquellas reformas en los proyectos de revitalizar la enseñanza del medio; sin olvidar contrastarlos con indicios de la enseñanza que, por entonces, arrastraba la onda

⁵ Aunque surgen nuevas paradojas del retorcido baile en el que se mueven las opiniones del debate pedagógico, nunca se ha cuestionado en medios sociales y escolares los más emblemáticos principios de la didáctica del entorno, si exceptuamos la más reciente oleada de “redisciplinamiento” que, desde muy distintos frentes ideológicos, hoy apelan a la “cultura del esfuerzo”, a la restauración del conocimiento escolar tradicional por aquellas facciones de las clases medias más convencidas de la competitividad, y hasta por los que defienden la emancipación de las clases subalternas a través de una equiparación de éstas con los mismos códigos de saber “de la burguesía”, el cual se acuña en el dominio sacrosanto de las ciencias académicas. De estas espontáneas ocurrencias y opiniones con las que se animan las tertulias sobre “el problema educativo”, nos ocuparemos al final de este capítulo.

plana de la cultura práctica de la escuela. Ello implica acudir desde textos normativos Cuestionarios de 1965 principalmente y orientaciones que emanan de instancias oficiales del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria CEDODEP, a textos y programas escolares y a algunas muestras expresivas de productos testigo del trabajo en el aula como son los cuadernos del alumno. Dedicar una cierta atención a este periodo, tiene el sentido genealógico de estudiar los síntomas del *cambio* sobre todo en lo que de anuncio o premonición tenían, en comparación con un transcurso histórico anterior en el cual fue predominante la continuidad en aspectos fundamentales del sistema educativo y del conocimiento escolar.

A continuación 4.2: *La institucionalización normativa y disciplinar: la regulación del entorno de la LGE a la LOGSE*, nos aplicaremos a desentrañar cómo, en el modo de educación tecnocrático de masas, la actividad legislativa atiende a la demanda social de educación, destacando dos aspectos. Por un lado, la progresiva y mantenida continuidad en la incorporación de las tradiciones discursivas de la didáctica del entorno dándose, así cumplimiento fáctico a lo que en la educación tradicional no pasaron de ser deseos metodológicos que nunca tuvieron reflejo normativo. Por fin la enseñanza del entorno se fija y legitima en el currículo oficial, con la consiguiente consolidación del complejo código de cuya génesis se persigue en nuestra investigación. Por otro lado, trataremos de la incorporación de nuevos contenidos para la actualización científica de la enseñanza primaria, siguiendo pautas propagadas a escala mundial, al igual que otras orientaciones presididas por criterios psicopedagógicos. Mediante la entrevista personal y algunos testimonios publicados y reflexiones retrospectivas, nos aproximaremos a los tanteos y decisiones que precedieron a la LOGSE, en el interior de la trama colaborativa, tejida entre los dominios de la política, del campo académico y de la renovación pedagógica. Al contrario que en el apartado anterior, se explicará aquí la corriente profunda de la continuidad, superficialmente matizada por los avatares de confrontaciones ideológicas y de paradigmas tecnicistas.

Por último 4.3: *Entre el entorno soñado y el entorno enseñado. Ideas, libros de texto y percepciones de una disciplina emergente*, habremos de acudir a distintas fuentes que nos permitan situar la renacida pedagogía del entorno en los Movimientos de Renovación Pedagógica como estudios particulares, artículos, crónicas de experiencias innovadoras, entrevistas y materiales de la actividad escolar, desde los primeros años en que los grupos innovadores ocupaban el politizado frente alternativo a toda la “escuela tradicional”, con actividades más espontáneas hasta otra fase posterior en la que se diluyen en las tramas administrativas, los discursos técnicos y la cultura académica. Nos valdremos de cuatro colectivos de renovación Rosa Sensat, IRES, Clarión y el MCEP, distintos y complementarios, para establecer una radiografía bastante completa, que ofrecerá amplias posibilidades a nuestra interpretación. Con la asimilación del discurso y los proyectos innovadores por la política curricular oficialmente establecida, tiene lugar la reglamentación de la didáctica del entorno en el área de Conocimiento del Medio, en los términos que ya se analizaron en el apartado anterior. Se trata, ahora, de profundizar en los mecanismos por los cuales un conocimiento no disciplinado o conjunto de principios pedagógicos, de tradiciones discursivas, experiencias de innovación y determinados contenidos de enseñanza gestados y recreados en sucesivas ilusiones reformistas, llegan a normalizarse, y sufren un proceso de *asignaturización*⁶. Nos ocuparemos, con extensión, de éste producto final, cuya normalización en las aulas ha encontrado nuevos tratamientos en los *textos visibles* y en los *textos vivos* de la cultura escolar los maestros. El libro de texto de Conocimiento del Medio, como objeto determinante, y elaborada adaptación a la más invisible *gramática* interna que regula la vida escolar, será objeto de por menorizado estudio. Y veremos, en fin, cómo en este proceso, definitivamente constitutivo del código pedagógico del entorno, la nueva asignatura ha sido ob

⁶ Hemos adoptado este neologismo que no es de nuestra invención por considerarlo muy expresivo de la transformación que nos ocupa. Es decir, la conversión, en todos los órdenes, de “algo” que no lo era en una disciplina, en una asignatura, con los rasgos de cualquier otra, aunque el resultado el Conocimiento del Medio presente sus peculiaridades.

jeto de policromáticas críticas. Y, sin embargo, recurriremos a algunas encuestas para ver la valoración escolar y social que el Conocimiento del Medio obtiene, tras ocupar un espacio ya casi seguro y, nada desdeñable, en los programas de enseñanza de la Educación Primaria.

Con tal plan de trabajo, emprendemos este cuarto capítulo que, seguramente, es la aportación más sustantiva de la investigación.

4.1. La didáctica del entorno en la **transición corta** entre los modos de educación

En el tercer capítulo se ha visto cómo, desde finales del siglo XIX y principios del XX, se empiezan a cuestionar la reproducción simple y directa de las diferencias sociales en el sistema de enseñanza, las pedagogías más tradicionales basadas en la organización, una precaria primera enseñanza malamente ocupada en un elemental programa de leer, escribir, contar y rezar, y asentada en la caótica y heterogénea “red” de pequeñas y dispersas escuelas. Vimos cómo dicho cuestionamiento es protagonizado por las fuerzas sociales e intelectuales que pretendieron llevar a cabo innovaciones educativas entre las que se incluía la enseñanza del medio. Y también se ha expuesto cómo aquella crítica se hizo presente, incluso, en el pensamiento y la acción pedagógica de sectores vinculados al poder; la modernización se llegó a asomar en la dimensión legislativa, pero no cambió sustancialmente ni la estructura básica de la escuela ni del conocimiento escolar. Se trataba de una avanzadilla pedagógica, adelantada a su época, que apuntaba hacia modelos que sólo se materializarían muchos años después. Su peculiar expresión en la genealogía del código pedagógico del entorno, son las tentativas de trasladar a las aulas el discurso ya acuñado y especialmente potenciado por la Escuela Nueva. Y si en la práctica no cuajó, en la dimensión normativa tampoco encontró pleno reconocimiento.

Esta ambigua situación que expresa, en definitiva, las distancias que, durante aproximadamente setenta años, pueden constatarse entre los deseos pedagógicos más avanzados y la realidad, coincide con el periodo que hemos denominado *transición larga* entre los modos de educación⁷.

Pero la aceleración del proceso de transición, el cambio más sustancial o *transición corta*, tiene lugar en un tiempo breve y puede situarse en la década de los

⁷ Pero como habremos de ver en este capítulo, la distancia o ruptura entre los relatos reformistas (ya procedan éstos de la cultura científica y/o de la cultura burocrática) con la cultura empírica de la escuela, es un hecho constante, que se recrea con nuevas formas tras la formalización de las coincidencias.

años sesenta del siglo pasado e inicios de los años setenta. En función de los fenómenos que ya se han visto, y los que veremos surgir en los años sesenta, hay sobradas razones para hablar de ambos tipos de transición⁸.

Ahora es preciso hacer un amplio inciso mediante algunos movimientos de nuestra mirada hacia delante y hacia atrás en el tiempo para matizar, con propósitos aclaratorios, una de las características diferenciales que figuran en nuestro **Cuadro 1.1:** *las Pedagogías disciplinarias basadas en la organización* propias de la educación tradicional y *las pedagogías blandas basadas en la psicología y la actividad* propias de la educación tecnocrática de masas. Al respecto, no debe confundirse entre el plano de la relación pedagógica y el organizacional del sistema.

La pedagogía basada en la organización es realmente un invento de Comenio, de los reformadores de la ilustración y de las grandes innovaciones de jesuitas y escolapios. En su misma lógica habría que entender las propuestas lancasterianas y otras. Pero su influencia y penetración en la escuela popular, en la simplicidad organizada de la escuela unitaria mayoritaria no fue ni automática ni transparente a lo largo del modo de educación tradicional elitista. A partir de una organización eminentemente *práctica y artesanal*, que empieza y acaba en el *taller* que es la escuela unitaria, gestada en la experiencia del maestro cuando el espacio del aula tenía el aire de mera economía doméstica, los pedagogos pretenden sistematizar una racionalidad organizativa de la eficiencia para obtener los mejores resultados en poco tiempo. Las *pedagogías disciplinarias basadas en la organización* habrían de procurar la buena “marcha de la clase” mediante meticulosos cuadros horarios y la disposición de espacios para las distintas secciones de la escuela de un solo maestro; con la secuencia preestablecida de tareas, movimientos, ejercicios, métodos, paso de revista y correcciones, descansos y demás rutinas; amén de adoptar oportunos *sistemas* (mutuo, simultáneo o mixto). Se trataba, en defini

⁸ Tenemos expectativas de que éste y otros trabajos, como el de Mainer 2007, ayuden a comprender mejor la cuestión, ciertamente compleja, de los ritmos de cambio entre los modos de educación que dibujara Cuesta 2005: 134-143, especialmente en esta obra suya más reciente.

tiva de hacer funcionar la *máquina de la escuela*⁹, con evidentes rasgos cuartelarios y criterios higienistas.

En contraste, es en el modo tecnocrático de masas cuando ese modelo es sustituido por relaciones personales y colectivas de carácter dialógico, persuasivo y una actividad del alumno supuestamente orientada por criterios psicopedagógicos. Y sin embargo, paralelamente, emerge un peso organizacional de orden superior: la complejidad estructural de las escuelas ya muy mayoritariamente escuelas graduadas con sus determinantes cuadros cronoespaciales, vinculados a la división de las disciplinas, ha llegado a sus más altas cotas. La organización burocrático tecnocrática irá aumentando su presencia en relación con la intervención creciente del Estado en el sistema educativo, por más que ésta se esconda con la autonomía de los centros educativos. En el modo de educación tecnocrático de masas la organización escolar se caracterizaría por ser, como he dicho, *compleja*, pero también producto de diseños teóricos y burocráticos, en gran medida alejados de la experiencia escolar¹⁰. También es una organización *colegial* y *extensiva* los equipos docentes con funciones diversas, los equipos directivos, las APAS, los órganos de gobierno y coordinación, etc. La función de esta organización *burocrática* responde a la justificación de la eficacia del sistema, a la

⁹ Un estudio de magnífica factura que ilustra y documenta todo esto es el realizado por Viñao 1998 sobre el hilo conductor de la distribución del tiempo y el trabajo en las escuelas entre 1838 y 1936. Y para acercarse al tema desde otras fuentes bastaría consultar los manuales de renombrados pedagogos del siglo XIX y de los que nos hemos valido en capítulos anteriores Montesino, Avendaño, Carderera, Generalmente estos tratados se preocupan por dos cosas: el sistema de enseñanza, es decir orientaciones en torno a la enseñanza que más conviene simultánea, mutua o mixta para que impere un orden y racionalidad allí donde había caos y pura empiria de los educadores a los que se les supone, no sin razón, absolutamente ignorantes en asuntos científicos y pedagógicos. Lo otro es establecer programas de enseñanza y métodos adecuados para asistir a las tres dimensiones que han de ser objeto de educación: la física, la moral y la intelectual siempre por el mismo orden. Por otra parte, la organización escolar fue materia de primer orden en las escuelas normales y preocupación muy acusada de las visitas de inspección.

¹⁰ Por ejemplo, la dirección escolar u otros órganos de gobierno personales o colegiadas, no han sido, precisamente, algo que proviniese de una sentida reclamación de maestros y/o alumnos.

segmentación y especialización profesional, a la transformación de los centros educativos en microsistemas autónomos, al desarrollo de una descentralización y autogobierno con el que se expresa de forma *invisible* la mayor intervención del Estado el poder diluido del *Estado evanescente*¹¹.

Entre un extremo y otro pasó un largo tiempo de muchas ambigüedades. La psicología educativa se hace presente, como hemos visto, al comienzo de *la transición larga* entre los modos de educación, pero podemos matizar que *la psicología se subordinaba a la organización* racional y clasificatoria de las clases y grupos. Ello no es contradictorio con el creciente paidocentrismo en el que el *interés* y las *necesidades* del niño son auténticas obsesiones del reformismo. Estábamos, entonces, ante la explosión de los *métodos*, de las aportaciones escolanovistas de ello nos hemos ocupado en el tercer capítulo y, como allí se vio, no siempre los maestros eran capaces de compaginar estas novedades con una escolarización muy limitada, preparatoria y útil para los escasos requerimientos culturales de los trabajadores.

En lo que entendemos por modo de educación tecnocrático se produce un giro muy relevante: la psicopedagogía se convierte en referente para el macrodiseño del currículo, en doctrina envolvente de una sociedad educadora donde se constituyen los sujetos psicológicos, individuales, familiarizados, privatizados, “autónomos”. A ello contribuye, en el orden organizativo del sistema, la creación de diversos dispositivos escolares, como la tutoría, los equipos de orientación, los

¹¹ Así denomina Cuesta (2006a: 62, 78) la topografía del poder: como flujos móviles, verticales y horizontales, que empapan toda la estructura social para garantizar su propia existencia y reproducción; en el *Estado evanescente* se acentúa la violencia simbólica como forma de dominación cada vez más sutil, indirecta y psíquica, propia de lo que también se ha llamado *sociedades de control* en el capitalismo tardío como forma última de lo que Foucault llamó sociedades disciplinarias. El poder del Estado no disminuye, sino todo lo contrario; está diluido en la sociedad educadora de forma que la persuasión, el autogobierno de los sujetos voluntariamente sometidos en una red de especialistas en el cuidado de los demás, no precisa de una coerción ni violencia explícita y directa.

programas de escuela de padres o los informes personalizados de alumnos¹². En el modo de educación tecnocrático de masas, al menos en el plano discursivo y en cierta medida práctico, se difumina la severa distinción entre maestro y alumno, se imponen las “pedagogías blandas” en las que la coerción se hace más invisible, se propende a la mayor individualización el crecimiento del *examen* *evaluación* *control* y diagnóstico del sujeto individual es concordante con esa tendencia, se busca una *realización personal* del alumno a largo plazo, sin premuras por adquirir conocimientos prácticos, con más entretenimiento y menos aprendizajes “definitivos”; en fin, la condición de la escolaridad, convertida en omnipresente espacio de socialización prolongada de la infancia, es indisoluble del “ser niño”. Incluso la vida extraescolar del niño, su ocio y la industria que le tiene como usuario y consumidor, esta impregnada de esas “pedagogías blandas”.

No quedaría completa esta cuña aclaratoria sin añadir otra consideración. Al hablar de *pedagogías blandas*, no queremos decir, ni mucho menos, que en el micro contexto del aula, se haga dejación de imponer el orden, el silencio y la inmovilidad que exige ese espacio en el que, más que nunca, predomina la enseñanza simultánea. Muchas formas y recursos disciplinarios de la educación tradicional perviven para el gobierno de la clase. Pero las *pedagogías blandas basadas en la psicología y la actividad*, tienden a obtener las condiciones del gobierno de la clase por medios diferentes. El arte del maestro consistirá en compaginar la enseñanza simultánea con un orden interiorizado por los alumnos que han de autogobernarse en la medida de lo posible. Tal proeza ha de conseguirse mediante el realce del “yo”, del sujeto psicológico sujeto constructivista. Muy especialmente con la

¹² La enseñanza o educación *personalizada* que difundiera y sistematizara García Hoz 1970b, con anterioridad a la reforma de la LGE fue una importante y primeriza expresión de la nueva tendencia que llevará al culto del sujeto individual. Su obra peculiar amalgama de escolasticismo, tecnicismo y resabios opusdeístas nos parece imprescindible para una deseable indagación sobre la contribución de la escuela a la génesis de la ideología del *yo*, del sujeto autónomo y autogobernado. En otro orden de cosas, hubo unas repercusiones de aquella obra en las prácticas de enseñanza muy llamativas pero efímeras: las *fichas* que incluían las editoriales a principios de los años setenta. Aunque su uso fue, desde luego, bien otro que el pretendido.

interiorización de una acentuada individualidad por los alumnos que se sienten objeto de “evaluación permanente”, cercados por la atención solícita y coordinada de sus tutores y padres tanto para ser estimulados como corregidos, inmersos en innumerables actividades de aprendizaje con la inesquivable compañía del libro de texto, inducidos a la creación original y personal de textos y dibujos, así como a la lectura de libros adecuados a su particular gusto y competencia. Es decir, un gobierno de la clase obtenido por técnicas en las que la campanilla aún en uso, por cierto), las filas, los rezos y cantares colectivos, los lugares de honor y de cola, los ritos, en fin, del orden colectivo, sincronizado y automatizado, son como las “especies en peligro de extinción”.

Estos matices del binomio didáctica organización y de contraste entre los modos de educación, siempre que sean considerados como expresivos de una tendencia sin fronteras, claramente delimitadas en el tiempo, han de valernos para entender lo que se desarrolla en el presente capítulo.

Aunque un análisis general de la *transición corta* entre los modos de educación ya se ha hecho Cuesta, 2005: 162-171, es oportuno exponer aquí una breve caracterización de tan crucial periodo a fin de contribuir a la comprensión, en particular, de los cambios acaecidos en el conocimiento escolar objeto de esta investigación.

4.1.1. Una década de cambios: 1960 – 1970

A mediados de los años sesenta, el poder económico y político en España emprenden un decidido empeño de incorporación al capitalismo transnacional y pretende modernizar convenientemente el sistema educativo para adaptarlo a esa tarea desarrollista. Se adoptan dos principios básicos para las reformas que gozan de triunfal credibilidad después de la Segunda Guerra Mundial: que cualquier producción humana incluyendo la socialización mediante la enseñanza ha de ser eficaz mediante el seguimiento de la racionalidad técnico-instrumental, y que el progreso social y de los países es proporcional a la cantidad de jóvenes escolariza

dos. Ambos postulados subyacen, es evidente, hasta en la relación terminológica, a la lógica del *modo de educación tecnocrático de masas*.

Recordemos que el Plan de Estabilización de 1959 significó un giro de la política económica y social española, cuya importancia goza del acuerdo de todos los analistas. Significó la demolición de la autarquía, la liberalización, el incremento del comercio exterior y en general, un desarrollo económico y unos cambios sociales que se mantienen sostenidamente hasta la crisis económica de 1973. Se recuerda aquel desarrollo vinculado al impacto del turismo, a las masas de emigrantes, al crecimiento de las ciudades a costa del medio rural y otros fenómenos de carácter cultural que han dado lugar al mito de la “década prodigiosa” en nuestro imaginario colectivo. Estaba emergiendo en España un débil Estado del bienestar, cuyo pleno desarrollo será cosa del último tercio del siglo XX.

Desde el principio de los años sesenta se vio la necesidad de una profunda reforma del sistema educativo para adaptarlo a los nuevos tiempos. Es una idea flotante que, a mi juicio, no tiene un foco o centro de irradiación único. Así lo indica, por ejemplo, el contenido de un librito de Ediciones del Movimiento en el que no nos ha sido posible encontrar autoría alguna personal o colectiva. Anónimo, 1962¹³. Se pone allí de manifiesto la claridad con la que en sectores del régimen franquista está asumida la idea de una enseñanza universal, obligatoria y gratuita, con igualdad de oportunidades, y que ésta es un imperativo para el crecimiento económico en la sociedad del desarrollo científico y técnico, de la expansión exponencial de la producción y del consumo. Se deja muy explícita la necesidad de pasar desde una educación que refleja profunda estratificación social a una masificación de los niveles obligatorios de la educación que consti

¹³ Si tenemos en cuenta el signo político de la editorial, hay que pensar que las demandas reformadoras no procedieron *exclusivamente* de los tecnócratas opusdeístas. Cuando tomamos el Plan de Estabilización como referencia de un desarrollo económico y social que conduce inexorablemente a la reforma educativa, se corre el riesgo de reducir el protagonismo de la “revolución pacífica y silenciosa”, como se calificó a la reforma de 1970, al hecho de que Carrero Blanco convenciera un día a Franco para la remodelación que dio acceso al poder a López Rodó, Ullastres y Navarro Rubio.

tuya un elemento básico para la democratización de la sociedad¹⁴. El ambiente favorable al cambio de modelo educativo a principios de los años sesenta ya tiene presencia en los medios oficiales más altos:

«Según declaraciones de la Prensa del Director General de Enseñanza Primaria, se ha fijado como meta para 1965, elevar la obligatoriedad escolar hasta los catorce años, y hasta los dieciséis, en 1970» Anónimo, 1962: 72 .

Esas “metas” escolarizadoras tuvieron muy distintos ritmos de cumplimiento: si la obligatoriedad hasta los catorce sería legislada antes de esa previsión 1964 , la de los dieciséis tardaría aún veintiocho años a mostrarse normativamente bien explícita 1990 , aunque, en cierta medida, en la ley de 1970 ya se recogería la continuidad de los estudios básicos, en la Formación Profesional, para los alumnos que no hubieran obtenido el título de Graduado Escolar.

Posibilidades y realizaciones al margen, puede decirse que desde principios de los años sesenta ya está presente entre determinados jerarcas de la dictadura el discurso que encuentra plasmación normativa en la LGE una década más tarde¹⁵. El ministerio en ese momento está dirigido por un veterano burócrata

¹⁴ Realmente se trata de una idea reiterada en la colección “Nuevo Horizonte” del Movimiento. En otras obras de la misma colección, muy a principios de los sesenta, se encuentra también claramente expresado el rechazo al clasismo en la educación y al privilegio heredado, así como la defensa del éxito en función de los méritos personales, la apuesta por una educación de masas como algo inseparable del desarrollo social y del futuro desarrollo económico y la concepción de una nueva educación que vaya más allá del tradicional humanismo para incorporar el saber científico y tecnológico. En todo ello va implícita la censura del sistema dual de enseñanza.

¹⁵ Podemos decir que en la introducción de la Ley General de Educación se recoge con bastante claridad su propio sentido histórico. Sobre todo cuando se hace referencia a la superación formal del pasado o legitimación del presente : «El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización.» MEC, 1970 .

vinculado al primer franquismo, Jesús Rubio García Mina. Bajo su mandato y respondiendo a las propuestas de Adolfo Maíllo, se crea en 1958, el CEDODEP, acontecimiento que ya hemos señalado y que, como veremos, tendrá gran peso específico en la *transición* a la que nos estamos refiriendo¹⁶.

En fin, la idea reformista está presente desde principios de la década y, ni a los políticos ni a los pedagogos universitarios, que están constituyendo un campo de poder de interesantes e interesadas expectativas, se les escapa la dimensión internacional de la educación de masas a la que España no puede sustraerse¹⁷.

¹⁶ Sin embargo, no puede decirse que el pensamiento de una figura tan relevante en esos años como Maíllo coincidiera plenamente con la causa desarrollista que reclama una educación de masas. Precisamente, Maíllo 1961 publica un compendio de trabajos suyos con un título muy similar al del fascículo comentado, *La Educación en la sociedad de nuestro tiempo* el título de este último era *La educación y la nueva sociedad*. Aparece allí el mismo asunto de la imparable demanda educativa y de la rectificación del clasismo, pero con matices diferentes, pues el director del CEDODEP, aunque partidario de una robusta escuela nacional que acogiera a toda la infancia, nunca admitió el modelo de escolarización que se barruntaba, sobre todo, por su carácter tecnocrático y por la tendencia a la masificación de las enseñanzas medias. Por decisión propia, Adolfo Maíllo abandona la dirección del CEDODEP, en 1964, cuando estaba plenamente sumido en el trabajo de elaboración de los Cuestionarios que vieron la luz un año después, respondiendo a la invitación de Fraga Iribarne para incorporarse al Ministerio de Información y Turismo, y es sustituido por Juan Manuel Moreno García, el cual “es, ya, un universitario”. Dicho relevo es harto expresivo, aunque sólo fuera simbólicamente, de la transición entre los modos de educación, pues mientras Adolfo Maíllo representaría a un pasado en el que inspectores, normalistas, pedagogos no académicos, y maestros distinguidos por su formación y su obra teórico-práctica, constituían la polimorfa masa intelectual del saber educativo. Su mismo pensamiento es una brillante expresión de unos tiempos que él está viendo derrumbarse desde el alto cargo que ocupa en la política educativa. Y no nos referimos precisamente al régimen de la dictadura que aún, en los años sesenta, seguía siendo el mismo régimen y gozaba de una considerable base social.

¹⁷ Dos anecdóticos testimonios de ese sentir general en el umbral de los años sesenta: mientras Víctor García Hoz señala la convulsión que causó en USA el lanzamiento por los soviéticos del Sputnik y las espectaculares repercusiones que tuvo en las inversiones educativas americanas, Fraga Iribarne, por su parte, en conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid, llama la atención sobre la rentabilidad de la inversión educativa como creadora del capital humano, poniendo como ejemplo, “materialista” pero matemáticamente irrefutable, el de la Rusia soviética. Anónimo, 1962: 40-41.

Pero, como ya se ha indicado, los cambios reales no se imponen por la mera fuerza del discurso y hemos de atender a otros fenómenos.

Entre 1960 y 1975 el país conoce un crecimiento demográfico sin precedentes, el cual viene acompañado, a causa del desarrollismo y la movilidad social, por otro incremento inédito en la demanda educativa. La predisposición ideológica hacia la escolarización de masas tiene, por tanto, su punto de apoyo en el plano de las necesidades sociales y no tardará en encontrar respuesta legislativa: en 1964 se dicta como obligatoria la enseñanza hasta los catorce años¹⁸. La masificación y feminización se hace especialmente llamativa en el bachillerato, y con ello empieza a sumergirse en el pasado la imagen tradicional y elitista del mismo. Nuevos sectores sociales empiezan a poblar los institutos aunque, aún en 1966, el crucial tramo cronológico de los 12-14 años se repartía en tres situaciones de similares magnitudes: los que seguían en la enseñanza primaria, los del bachillerato general y técnico y los que no estaban escolarizados. Pero la tendencia hacia una escolarización común y universal dentro de lo que la ley estipulase, era ya imparable. El polo de atracción para el ascenso social era el bachillerato, y hacia allí encabezaba el flujo estudiantil masivo las clases medias en expansión, seguidas por una fracción creciente de hijos de trabajadores.

A esos cambios estructurales del sistema le corresponderían cambios en las propuestas y programas escolares “desde arriba” mientras las prácticas permanecían en una continuidad ignorante de las inquietudes de las autoridades. Por qué tal divorcio?

En la década de los sesenta del siglo XX, se aumenta la tradicional distancia entre el pensamiento y la práctica pedagógica y ello muy bien puede interpre-

¹⁸ «Es llegado el momento, por tanto, de ampliar el periodo de escolaridad obligatoria, prolongándola en dos años, ya que una mejor formación básica de todos los españoles constituye un supuesto indispensable para la solución de los problemas económicos y sociales actualmente planteados en nuestra patria» MEN, 1964a. Conviene recordar que la presencia de los niños en la escuela hasta los 14 estaba admitida, como posibilidad, en el Estatuto de Magisterio de 1923 y que en la Ley de Educación Primaria de 1945, se retrocede estableciendo la edad límite en los 12 años.

tarse como otro signo sintomático de la *transición* entre los modos de educación. Mientras que en los estratos académicos y administrativos se produce un movimiento de modernización y se emprenden reformas legislativas, el magisterio y su trabajo docente seguía postrado en una burbuja de tradiciones y rutinas muy al margen de las inquietudes o expectativas ante los cambios. Nada conectaba la vida y la actividad profesional del maestro con los movimientos estudiantiles de la época, los cuales, por cierto absorbían la atención de Lora Tamayo, el ministro de la década, restando esfuerzos a su gabinete para dedicarse a las reformas escolares en curso Jiménez Jaén, 2000: 101 y ss. . La marginación de la práctica se explica por el letargo en que la burocracia de la dictadura había sumido a la cultura profesional de los maestros. En los años sesenta, las “novedades” pedagógicas no llegaban a la base del sistema porque circulaban en ámbitos a los que el maestro no tenía fácil acceso. Es cierto que desde la creación del CEDODEP se conoció un impulso en la difusión de ideas y experiencias pedagógicas, en particular a través de la revista *Vida Escolar*, que llegaba gratuitamente a todas las escuelas aunque está por saberse la incidencia real que la revista tenía en la real “vida” escolar ¹⁹, y que los Centros de Colaboración Pedagógica se reactivaron especialmente entre 1965 y 1968. Pero estos Centros, siguieron arrastrando, a pesar de las orientaciones del CEDODEP, una mortecina existencia. La relación entre la inspección y los maestros se había convertido en una relación de control burocrático y de extraña dependencia, temor y subordinación entre los segundos y la primera. No se fomentaba, por añadidura, sino todo lo contrario, el asociacionismo pedagógico, que en esos años aún era visto con desconfianza por la oficialidad. Y así, los Centros de Colaboración, espacios “más vivos” y que en otras épocas fueron los más apropiados para la comunicación de ideas nuevas,

¹⁹ *Vida Escolar* llegó a publicar 90.000 ejemplares y sobre los supuestos de su gran difusión ha merecido una creciente atención, en los últimos años, por parte de los que nos dedicamos al campo de la historia de la educación en España. Estamos aún a tiempo de saber, mediante una rigurosa y meditada encuesta, los reales índices de lectura consiguientes a la recepción de la revista en las escuelas dentro de poco tiempo no será posible por la desaparición de efectivos del magisterio de donde puede extraerse una muestra representativa .

no ejercieron el efecto fructífero que se proclamaba en la retórica del estamento administrativo.

Frente a la gestación “oficial” de los cambios desde la esfera burocrático- académica, no existía en esos años una alternativa desde “la base”. Quiere esto decir que la reformulación de modelos pedagógicos “por arriba”, durante la transición hacia el modo de educación tecnocrático de masas, fue, también, de esa vertical manera por la ausencia de los movimientos de renovación en el magisterio. Sólo años más tarde, a partir de la *transición política*, tuvieron su momento álgido²⁰. Comparto la perspectiva sociológica mantenida por Jiménez Jaén 2000²¹, según la cual es muy lento y lleno de dificultades el arraigo de actitudes críticas entre el profesorado frente al franquismo, y que las manifestaciones de contestación a la administración se producen sólo cuando ya entre amplios sectores de trabajadores y de clases medias el régimen ha perdido mucha legitimidad. En definitiva, los cuerpos docentes no son, bajo ningún punto de vista, vanguardia en los años sesenta.

En la Universidad y otros nichos académicos como la Sociedad Española de Pedagogía, bajo el control de García Hoz, ya dominaba el paradigma científicoista impregnado de conductismo, enseñanza personalizada, metrología educativa y otras novedades norteamericanas. Los precedentes históricos, desde los más lejanos, de la nueva trama académica del saber poder pedagógico en España son hartos conocidos: cátedra de *Pedagogía Superior* creada en 1904 que ocupa Cossío hasta su jubilación en 1929, *Escuela Superior del Magisterio* 1909-1932, las Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelona 1932 y

²⁰ Y así es. La reaparición en Cataluña de la Escola d'Estiu en 1966 con 153 maestros y maestras matriculados no es significativa a los efectos que aquí han de tenerse en cuenta. Ni incluso, cuando en 1968 en la Escuela de Verano de Barcelona que adopta el nombre de *Rosa Sensat*, se llegan a reunir 1.250, pues se trata de un hecho muy aislado. Tuvo una significación en el ámbito catalán, y tras la muerte de Franco su ejemplo cundió en otros territorios.

²¹ No en vano la tesis de doctorado de Marta Jiménez, leída en la Universidad de La Laguna en 1986, y de la cual se deriva la obra que citamos, llevaba el significativo título de “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización”.

1933, respectivamente, recreación de la cátedra de Pedagogía cuya plaza gana por oposición Víctor García Hoz en 1944 y aparición de otras cuatro cátedras más²². Pero la notoriedad de estos muy glosados y estudiados precedentes no implica correspondencia con un peso absoluto o relativo de la Pedagogía en el conjunto de los estudios superiores en España. Los cambios profundos en el entramado del conocimiento pedagógico se producen en la transición de los modos de educación. Hay que esperar a mediados de los años sesenta para hablar de una expansión de los estudios institucionales que ya, un poco más tarde, tras la Ley General de Educación, adquieren verdadera autonomía y presencia encuadrados en Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación. Por entonces este campo emergente de la pedagogía española alimenta su propio desarrollo mediante publicaciones, congresos o nuevas creaciones de estudios superiores con un flagrante distanciamiento de la cultura empírica de la escuela Escolano, 2002: 208.

Pero no es esa distancia entre la cultura burocrática/académica y la cultura empírica de la escuela lo más relevante (al fin y al cabo, eso es más una constante que una excepción a lo largo de la historia). Lo que debe destacarse es que en el campo del saber poder de la pedagogía hispana se produce la culminación de una lucha altamente ilustrativa para comprender el tránsito entre los modos de educación. El nuevo campo académico, con el *ethos* del experto-científico, se apodera de la planificación (diseño se diría después) y de la orientación pedagógica para la enseñanza primaria, así como de la prioridad de ocupar los puestos asesores de primer orden en el ámbito burocrático político. Dicha conquista no se hace sin “sangre”, claro está. Se hace a costa de inspectores, normalistas, regentes de Escuelas Anejas, directores de graduadas y otros ilustres pedagogos sin puestos en las Secciones o Facultades de Pedagogía; es decir, de aquellos que lideraron el saber pedagógico en el modo de educación tradicional, lo cual no empece, para que entre unos y otros hubiera coincidencias y, desde la misma

²² Una síntesis de estos precedentes puede verse en Jover 2004, en Viñao 2004b y en otros trabajos de la misma obra colectiva publicada con motivo del centenario de la primera cátedra de pedagogía.

creación del CEDODEP, se diera una confluencia (incluso coincidencia de intereses e ideología entre Facultades, Ministerio, directores escolares, inspectores y el mismo CEDODEP. Sin detenernos en el desarrollo del fenómeno²³, cabe apuntar, concisamente, algunos hechos ilustrativos que ocurrieron en la década del cambio.

En efecto, algunas importantes reformas que tienen lugar en la transición corta de los modos de educación tienden a circunscribir el saber pedagógico legítimo en los límites universitarios, donde se acapara también la formación inicial de los maestros, cuando ya con la Ley General de Educación de 1970 se transforman las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias. Así, mediante la fuerza normativa o la de los hechos consumados se había procedido a los siguientes cambios:

a La declaración de obligatoriedad de una educación básica desde los seis hasta los catorce años, así como la estricta graduación de esa enseñanza obligatoria en ocho cursos, con promoción y rendimiento que ha de acreditarse en una nueva documentación personal, imprescindible para la carrera escolar y social del sujeto universalmente escolarizado que se está diseñando el *Libro de Escolaridad*²⁴; la exigencia del título de Bachiller Superior para el acceso directo a los estudios de Magisterio aunque esta medida se empieza a aplicar en el curso 1967-68 por una decisión administrativa que también modifica el Plan de

²³ Tiene, desde luego, su propia historia este fenómeno, y de ciertas interioridades nos estamos ocupando en indagaciones conjuntas Juan Mainer y yo. Especialmente en torno a la figura de Adolfo Maíllo y a partir, entre otras fuentes, de la voluminosa documentación personal que éste legó a la Biblioteca y Archivo de la Diputación de Cáceres. El trabajo está, por el momento, sin publicar. No obstante algunos de sus frutos se han plasmado ya, brillantemente, en Mainer 2007 y el lector observará que las referencias a Maíllo abundan en estas páginas.

²⁴ Son medidas concebidas para la racionalización de la enseñanza que requiere la definitiva implantación de la noción de «curso» y el establecimiento de objetivos o niveles mínimos y de pruebas de promoción, viejas aspiraciones que finalmente parecen hacerse posibles por un incremento de la escolarización obligatoria legal y real en el modelo de escuela graduada, o escuela colegio Viñao, 1998; 2001b; 2001c. Los niveles por cursos y materias se aprueban por Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 20 de abril de 1964.

Estudios de Magisterio . Son reformas muy coherentes entre sí, que se establecen o ratifican en la Ley de reforma de la Enseñanza Primaria de 1965²⁵.

b Los últimos destellos, entre 1965 y 1968, de los Centros de Colaboración coordinados por el CEDODEP Orgaz, 2003 , y su posterior declive que los lleva a una muerte “natural”²⁶, lo cual coincide con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación ICEs coordinados por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación CENIDE ²⁷; la relegación de la Inspección a tareas técnico burocráticas²⁸, la declaración de extinción del

²⁵ Aunque haya decisiones que ya se habían adoptado en normas anteriores, como la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años MEN, 1964a , el conjunto de medidas al que me refiero figura en otra Ley que reforma la Enseñanza Primaria MEN, 1965a , y que, a su vez, será refundida por Decreto en 1967 MEC, 1967 . Este texto refundido, más amplio, significa, la ordenación de los cambios que estamos señalando respecto a la Ley de Educación Primaria de 1945, aunque su retórica sobre el niño, la pedagogía, los fines de la escuela, y otros elementos ideológicos mantienen un mayor apego al pasado tradicional y, desde luego, a los principios doctrinarios de franquismo, que todo el conjunto de la producción pedagógica que se publicaba en el CEDODEP.

²⁶ Los Centros de Colaboración Pedagógica tuvieron una accidentada historia desde su creación en 1922. Al margen de regulaciones en el franquismo, se produce un decidido relanzamiento, premeditadamente orquestado, como herramienta de difusión de las reformas curriculares en ciernes Cuestionarios de 1965 , aprobándose un nuevo reglamento para los Centros de Colaboración MEN, 1964b . En efecto, desde 1965 a 1968 los Centros de Colaboración mantienen una intensa actividad y en el citado reglamento se especifica que han de tratarse, como temas preferentes, la adaptación al medio local de las orientaciones pedagógicas del Ministerio, así como la elaboración de propuestas de globalización, diferenciación y sistematización de materias de estudio en la escuela. Es decir, el esquema progresivo del conocimiento tal y como se estableció en los Cuestionarios nacionales de 1965. Pero tenían su muerte anunciada por el avance inexorable la etapa tecnocrática.

²⁷ La red CENIDE ICEs se crea por decreto, MEC, 1969 , aunque haya posteriores órdenes que desarrollan los respectivos funcionamientos del órgano de coordinación y de las nuevas instituciones para la formación del profesorado incardinadas en las Universidades.

²⁸ Coincide este momento con lo que Adolfo Maíllo llama *etapa técnica* en la historia de la Inspección, en la cual detecta, acertadamente, la relación entre la creación de los ICEs y un nuevo moldeado de la función inspectora, básicamente de “control y evaluación, sin orientación, ni consejo”, como dice, con expresiva pincelada, en notas manuscritas Maíllo, 1989a , en las que él mismo resume la segunda edición de una documentada obra Maíllo, 1989b .

cuerpo de Regentes de las Anejas²⁹ y el correlativo alejamiento en la formación inicial del Magisterio del ingrediente práctico, mientras se incrementa tímidamente el componente científico–didáctico (Pérez Serra, 1990).

c La superación de los programas escolares emanados de la experiencia en las aulas, de los libros escolares o programas de autoría personal (generalmente de inspectores, directores de centros escolares y normalistas) por una planificación centralizada desde el Estado: los Cuestionarios de 1965 precedentes del actual *currículum* o proyecto detallado de compleja trama didáctica ³⁰. Surge así, tímidamente, la factura industrial del libro de texto escolar, coexistiendo, hasta la LGE, con la vieja manualística artesanal de conocido y veterano autor. Sin embargo, hay que ser prudentes al atribuir a la reforma curricular un efecto sobre los manuales escolares. Realmente, Ley de 1965 y el texto refundido de 1967 repiten, en lo que respecta a materias de enseñanza, metodología, instrumentos pedagógicos libros escolares incluidos y otros extremos, lo que ya se decía en la Ley de 1945. Pero ahora estamos ante la “feliz coincidencia” de otros factores, como la elevación del valor social de la educación con el consiguiente aumento de la demanda, el impulso de la graduación de la Enseñanza Primaria. Junto a esos hechos ha de valorarse la incidencia de los Cuestionarios que elabora el

²⁹ Este cuerpo, que tan capital función cumplió en el sistema educativo desde que se reglamentara por primera vez al comienzo de la *transición larga* de los modos de educación (R. O. de 29 de agosto de 1899), verá el final de sus días en la *transición corta*, pues, en el Art. 76 de la ya citada Ley que reforma la Enseñanza Primaria en 1965, los Regentes quedan subsumidos en el Cuerpo de Directores escolares. Entre nuestros proyectos de futuro está esbozar, al menos en un nivel de hipótesis de trabajo, las causas y explicaciones referentes al nacimiento, desarrollo y extinción del cuerpo de Regentes dentro un marco explicativo sobre la construcción histórica de las relaciones entre teoría y práctica pedagógicas.

³⁰ Aunque, como se ha visto en el capítulo anterior, la novedad de cuestionarios oficiales se dio, con los Cuestionarios de 1953, una década antes. Cuestionarios que ya estaban previstos por ley en la de Educación Primaria de 1945 (BOE de 18-7-1945). Pero los Cuestionarios de 1965 tienen una cierta red logística para convertirse en textos visibles en la escuela y son los que por primera vez contienen los elementos básicos del código pedagógico del entorno. Se establece en el Art. 38 del citado Decreto, que refunde la Ley de 1965 (MEC, 1967), reiterando la voluntad incumplida de las normas anteriores, que los Cuestionarios serán periódicamente elaborados por el Ministerio a través de sus organismos técnicos.

CEDODEP, y que algunas editoriales convierten en programas con textos por asignaturas y cursos, para dar así, ya hecha, una tarea que se pedía al maestro. Al contemplar con perspectiva histórica la normativa de la *transición corta* se aprecia que reformaron unos mínimos estructurales imprescindibles, como si el aparato burocrático fuera consciente de la provisionalidad de sus actuaciones, preparatorias del camino a la gran reforma que se intuía en un horizonte no muy lejano.

d La revisión de los códigos tradicionales del conocimiento escolar. Lo que se enseña en la escuela primaria, ampliada y unificada, sufre una nueva segmentación, no ya por el origen social de los alumnos y alumnas, sino por una cierta escisión entre criterios psicopedagógicos y propedéuticos; se concreta de esta forma: Un primer tramo paidocéntrico, de aprendizaje globalizado e intuitivo, que parte de lo próximo y concreto. Éste tramo acoge al conocimiento prescrito para el desarrollo natural de la infancia unificada y, por todo ello, es heredero de la tradición didáctica del entorno y, al tiempo, lo es de las rutinas de la vieja escuela elemental. Un segundo tramo de enseñanzas disciplinadas, “bachilleratizado”, con selección final para el acceso a estudios medios, con una tímida actualización de los contenidos de enseñanza inspirada en el “saber científico”. Los primeros perfiles del nuevo modelo están ya en los Cuestionarios de 1965. A tales tramos, que sufrirán determinadas remodelaciones a lo largo del modo de educación tradicional elitista, le corresponderá otra segmentación en el magisterio: los maestros “generalistas” sobre todo maestras y los “especialistas”³¹.

Esos son, en efecto, algunos importantes hechos que tienen lugar en la transición corta de los modos de educación o, al menos, definen un primer boceto que se irá desarrollando progresivamente en el último tercio del siglo XX.

En suma, diríamos que los cambios en la *transición corta* de los modos de educación se concretan en una serie o “sucesión” de fenómenos que, para facilitar una lectura integrada del proceso, se pueden expresar de esta forma:

³¹ No se llegó nunca, por razones que no procede analizar ahora, al extremo de una remodelación de los cuerpos docentes.

- Convencimiento sobre la necesidad estratégica de convertir e incorporar un país *anormal* al *normal* desarrollo del mundo capitalista. Fe, para tal empresa, en la creación de capital humano mediante una cualificada educación básica, universal y ampliada. Modernización y apertura política al exterior.
- Deslizamiento del saber poder pedagógico: sustitución del artesano e inespecífico “pedagogo escolar” por el experto universitario.
- Nueva cualificación (“dignificación”) del magisterio. Segmentación de sus saberes y competencias para un renovado *curriculum* de la Enseñanza Primaria:
 - o Para los primeros tramos de la enseñanza primaria: femenino, generalista, psicologizado,
 - o Para los tramos posteriores de la enseñanza primaria: con mayor proporción masculina, con especialización y con incremento de la función examinatoria.
- Correlativa segmentación del conocimiento escolar: Pedagogía del entorno y globalización para los tramos inferiores y organización disciplinar, propedéutica, examinatoria y codificada desde la “actualización científica” en los tramos superiores.

Si leemos esta apretada síntesis mirando al tiempo al **Cuadro 1.1.** de los *modos de educación*, se verá que ahora no hemos hecho otra cosa que concretar y desarrollar, en el crítico periodo que lleva de un modo de educación a otro, la mayor parte de sus *elementos sustanciales* y, por ende, de los rasgos que figuran en las columnas de dicho cuadro.

4.1.2. La didáctica del entorno en un reformismo oficial alejado del mortecino pulso de las aulas

Se infiere de lo que acabamos de exponer que la preparación de la reforma educativa que se concreta en el mandato del ministro Villar Palasí, incluyendo la progresiva introducción de la pedagogía del entorno, es obra del aparato académico y técnico burocrático, que a su vez está sufriendo un drástico deslizamiento del poder de decisión: desde los tradicionales gremios inspectores y veteranos autores de textos que tenían más relación con el saber práctico del maestro rural a los expertos universitarios, importadores de un tecnicismo especialmente concebido para el modelo de escuela graduada. Expertos que incorporan también enseñanzas más propedéuticas y orientadas bajo los dictámenes de la comunidad internacional y sus instituciones, especialmente la UNESCO³².

Antes de tomar el pulso a las reformas oficiadas en el estamento académico y burocrático, es necesario dirigir la mirada a las aulas en los comienzos de la década de los años sesenta; una mirada a las prácticas escolares que, como punto de partida, nos diga algo sobre la enseñanza real en las escuelas de principios de dicha época de cambios. Con esa intención procedemos al análisis de unos cuadernos escolares de principios de los años sesenta. Cuadernos de clase, 1960-1962.

Descripción del material empírico utilizado y otros datos

Hemos trabajado con once cuadernos de clase de una niña cronológicamente consecutivos y correspondientes a tres años académicos, 1960, 1961 y 1962³³. Se trata, por tanto, del uso de un único cuaderno para todas las actividades y ma

³² La invasión académico-tecnicista no se encontró con grandes resistencias. Casi todos los inspectores y normalistas se aprestaron a hacerse un hueco en el emergente *staff* de los expertos y la pedagogía academicista. Sin embargo, algunas resistencias hubo, como ya hemos indicado. La aversión de A. Maíllo hacia el cientificismo pedagógico es una constante en su pensamiento desde los años treinta y no se trata solamente de un personal empecinamiento del director del CEDODEP. Con el tiempo la moda se fue haciendo más imperativa y la crítica maillana hacia los “figurines técnicos americanos” se fue tornando más ácida.

³³ Son cuadernos pautados, de un conocido modelo, de color salmón, que tenía en la portada un animal y en la contraportada las tablas de multiplicar y de dividir o una leyenda

terias. La maestra es la misma a lo largo de estos tres cursos y la escuela es la Graduada Aneja a la Normal de niñas de Salamanca. La alumna tenía, en ese primer trienio de “los sesenta”, siete, ocho y nueve años, respectivamente. En el cuaderno aparecen bien distintamente contenidos de matemáticas, de lenguaje, de religión, de geografía, de historia, de ciencias naturales y otras materias. También poesías, referencias a efemérides del día, dibujos... Los cuadernos son una miscelánea acorde con el carácter enciclopédico de la enseñanza y del manual usado: casi con certeza, la enciclopedia de Álvarez de 2º grado.

No se ve una estricta regularidad del trabajo a través de los cuadernos aunque el horario escolar sí la impusiera. La tarea de cada día es encabezada por la fecha; aunque pocas veces figura el mes y el año (solamente día “x”) lo cual ha dificultado, hasta cierto punto, la ordenación cronológica de los cuadernos.

Se sucede en las páginas de los cuadernos el testimonio de cierta variedad de actividades: dictados, pequeños trabajos con un poco más de iniciativa de la alumna deberes, lecciones copiadas del encerado, de la enciclopedia o del catecismo, cuentas y sencillos problemas de aritmética, definiciones, dibujos. Su estudio requiere, tanto para análisis cuantitativos como cualitativos, una observación minuciosa, página a página.

Hay un cuaderno un tanto especial, pues la primera página está fechada el 18 de octubre de 1960 y las últimas corresponden a febrero de 1962. Ha durado, por tanto, los tres años de escolaridad que están dispersos en el resto del material. Otra peculiaridad de este cuaderno es que no hay cuentas, en contraste con los demás cuadernos en los cuales sí están presentes prácticamente a diario. Atendiendo también a que contiene una letra e ilustraciones especialmente cuidadas, con la intervención directa de la maestra o ayuda de los padres en casa, se deduce que se trata de un cuaderno “de limpio” en el que se incluyen solamente algunos trabajos escogidos. Sobre este supuesto muy fundado, pues hemos contrastado el carácter de copia “en limpio” de trabajos diarios de otros cuadernos

excluimos su contenido de los recuentos para no sesgar el resultado con el incremento de algunos textos que, como decimos, son copias y se duplicarían.

Procedimiento de análisis

A través de los cuadernos es posible aproximarse a las tareas y situaciones de enseñanza. Las tareas diarias, el contenido del trabajo de cada día, que a través de los cuadernos se puede inferir, es el eje con el que hemos organizado un sencillo estudio cuantitativo del material. Se ha confeccionado un fichero en el que cada registro corresponde a un día. Los “campos” de cada registro requieren ser explicados y matizados.

Se distinguen doce materias de estudio:

1. “Cosas”: contenidos de difícil clasificación (*la hora del reloj y unidades de medida de tiempo, los vestidos, dedicatorias a la madre, la primavera,...* .
2. Religión: comprende lecciones de historia sagrada, de los evangelios, preguntas del catecismo, actividades y aprendizajes preparatorios de la primera comunión, etc.
3. Aritmética: fundamentalmente cuentas “largas”, y más adelante problemas aritméticos que ocasionalmente llevan referencias o contextualizaciones en otros conocimientos. Ejemplo: «En la Purísima han llegado de Valencia 2.576 palmas. Se han vendido ...»
4. Historia: todas las pequeñas lecciones que aparecen se refieren a la Historia de España. Los Reyes Católicos y Colón aparecen con mayor reiteración.
5. Geografía de España: Se enumeran regiones, sus provincias y de vez en cuando algún rasgo de esas regiones, ríos, límites de España. A veces se acompaña el apunte geográfico de un dibujo copiado de la pizarra. También alguna definición de continente, isla, u otras entidades. No hay ningún atisbo del medio geográfico cercano, método topográfico o elemento de esa tradición didáctica.
6. Ciencias de la Naturaleza: aquí hemos incluido unos contenidos que aparecen con muchísima frecuencia y que se refieren al mundo vegetal: legumbres, frutos, flores, cereales, partes de la planta,... Pero su pertenencia a las ciencias

naturales no aparece “en estado puro”, sino mezclada con otras materias. Así por ejemplo las pequeñas descripciones de legumbres, frutos, o flores forman parte de ejercicios de lenguaje. Ejemplo: «Legumbres son semillas que están encerradas en una cáscara y que cocidas nos sirven de alimento. Son legumbres el garbanzo, la lenteja, el guisante, las alubias y las habas. Ejercicios. Cuál de las legumbres te gusta más? *Los guisantes*. Hazme una frase con garbanzos. *Los garbanzos se cuecen en la olla exprés*. Otra con lentejas. *Las lentejas me gustan mucho*.»

También con frecuencia las flores se vinculan a virtudes (la azucena representa la pureza, la violeta la humildad, etc. . En los cuadernos llama la atención la gran profusión de dibujos de flores; la mayoría de los dibujos son flores (de formas variadas e iluminadas con lápices de colores . Surge la duda sobre si esta iluminación del cuaderno es una peculiar afición de la niña o responde a indicaciones de la maestra.

7. Educación cívica, comportamiento y moral: hemos incluido aquí breves máximas morales que bajo el nombre de *obsequio* o de *flor de boy* aparecen con cierta frecuencia en los cuadernos después de la fecha de cada día. Ejemplo: «Callaré algo que tenga ganas de decir; Callaré en las filas.»

8. Lenguaje: aquí hemos sumado definiciones (muy obtusas para una niña de 6 a 8 años de elementos gramaticales, ejercicios para la corrección de ortografía, para la composición de frases, y textos que hemos podido contabilizar, también, como contenido de ciencias de la naturaleza ya que existía una clara intención de trabajar ambas materias simultáneamente.

9. Formación política: concretamente nos referimos a la llamada Formación del Espíritu Nacional.

10. Trabajos manuales: se refiere este campo prácticamente a una sola actividad: la elaboración de una *canastilla del niño Jesús*. Es decir, el “corte y confección” en papel de seda de muy distintas prendas infantiles: camisa, camiseta, pañales, manoplas, patucos, etc... En el cuaderno se deja constancia de lo que se está haciendo con un dibujo y, casi siempre, con una consideración religiosa o moral. Por ejemplo: «El pañal blanco y fino lo vamos a hacer con el silencio, y el hilo azul

va a ser la obediencia. Qué ilusión tenemos al hacer la ropita al niño Jesús! Para hacer la camisita seré cariñosa con todos y la camiseta la haré sufriendo el frío sin quejarme». Así pues, en el recuento consignamos una anotación de este tipo en dos campos: en *manualidades* y en *educación cívica, comportamiento y moral*.

11. Geometría: son nociones de elementos geométricos, generalmente acompañadas de un dibujo.

12. Sistema Métrico Decimal: al igual que en el caso de la geometría hemos considerado las escasas nociones que aparecen del Sistema Métrico Decimal no minación de algunas unidades de medida, sin explicación ni equivalencias, como materia aparte, pues no hay una estructura integrada de matemáticas como área de conocimiento.

Resultados cuantitativos del estudio

Se han contabilizado 285 días. Solo parcialmente ha sido posible ordenar los cuadernos cronológicamente. A esos 285 días hay que restar 96 que incluye el ya aludido cuaderno “de limpio”, con lo que resulta 189 días (fichas en la base de datos) como número total sobre el que hay que hacer las proporciones.

Las categorías contabilizadas son tres:

a La presencia de cada una de las materias que hemos establecido como conocimiento con entidad propia. El resultado es el que se indica en la siguiente tabla **Cuadro 4.1**:

b Proporción de dibujos en el cuaderno de clase.

En cuanto a la presencia de dibujos, de cualquier tipo y finalidad, que aparecen en el conjunto de los días registrados, el recuento arroja un 40,2 % de días con dibujo y un 59,8 % de días sin representación icónica alguna.

c Origen del texto por el tipo de actividad.

Hemos deducido la presencia de tres actividades escolares a partir de los pequeños escritos diarios que se han estudiado.

Deberes: aparecen 69 veces, es decir un 36,5 % de los días. Cuando se consigna la procedencia del texto como *deberes*, está explícitamente escrito en el cuaderno

Cuadro 4.1. Presencia de materias de estudio en los cuadernos analizados

<i>Materia</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje sobre el total de días</i>
Aritmética	153	81,90%
Religión	88	46,50%
Lenguaje	84	44,40%
Ciencias de la naturaleza	37	19,50%
Educación cívica y moral	31	16,40%
Cosas	23	12,10%
Geografía	22	11,60%
Historia	15	7,90%
Manualidades (labores)	9	4,70%
Geometría	5	2,60%
S. M . D.	3	1,60%
Política	1	0,50%

y suelen ser preguntas a responder por la alumna, copias del libro o algún problema aritmético.

Dictados: También aparecen como tales, anunciados al principio del texto. Son 26 en total, es decir, solamente un 13,7 de los días.

Copia del encerado, del libro o del catecismo: 144 huellas en los cuadernos de este tipo de actividad que representan un 76 de los días.

Esta última categoría no viene señalada como tal en el cuaderno; es una inferencia a partir del tipo de texto, de la exclusión de las otras posibilidades e, incluso, del testimonio personal de la alumna, aunque guarda recuerdos poco precisos al respecto.

Análisis cualitativo

Orientando lo que puede deducirse de una observación metódica de este material hacia la presencia/ausencia de la enseñanza del entorno, la primera conclusión es que apenas se puede detectar rastros de ella³⁴. Lo más parecido sería un dictado en el que se dice: «La casa de mis tíos está cerca de mi colegio. En el jardín hay un cubo con agua para regar las flores. El cielo de Castilla es muy azul. Mi cepillo limpia muy bien la ropa».

El conocimiento se organiza en una división de materias que, *grosso modo*, corresponde con el programa de estudios primarios que se establece desde 1901 y que, con mayor atomización, como ya vimos, persiste en los Cuestionarios de 1953³⁵. Pero es muy visible el apoyo y la orientación de la enciclopedia, con un peso relativo muy importante de las enseñanzas más primarias en la escuela de cimonónica: leer, escribir, cuentas y religión. No hay ninguna integración entre ciencias de la naturaleza, geografía, historia y menos aprovechando la experiencia de las alumnas en su entorno próximo. De alguna manera podemos pensar en el predominio de unos conocimientos de características contrarias a las que se postulan en el discurso del *código pedagógico del entorno*: predominio de las definiciones y las palabras sobre el estudio directo de las cosas y la experiencia; escisión de conocimientos en pequeños paquetes disciplinares frente a núcleos

³⁴ Ello es coincidente con el recuerdo nítido en este caso de la misma alumna que personalmente nos ha contado. Las excursiones o visitas al barrio, la ciudad o al campo no las llegaron a conocer. A excepción de algún viaje a la cercana Alba de Tormes para ver las reliquias de Santa Teresa; una tétrica experiencia que nada tenía que ver con la tradición del excursionismo instructivo para el estudio del medio natural, social y cultural.

³⁵ Hay que considerar que la Educación Física, la música o canto, no se muestran en los cuadernos.

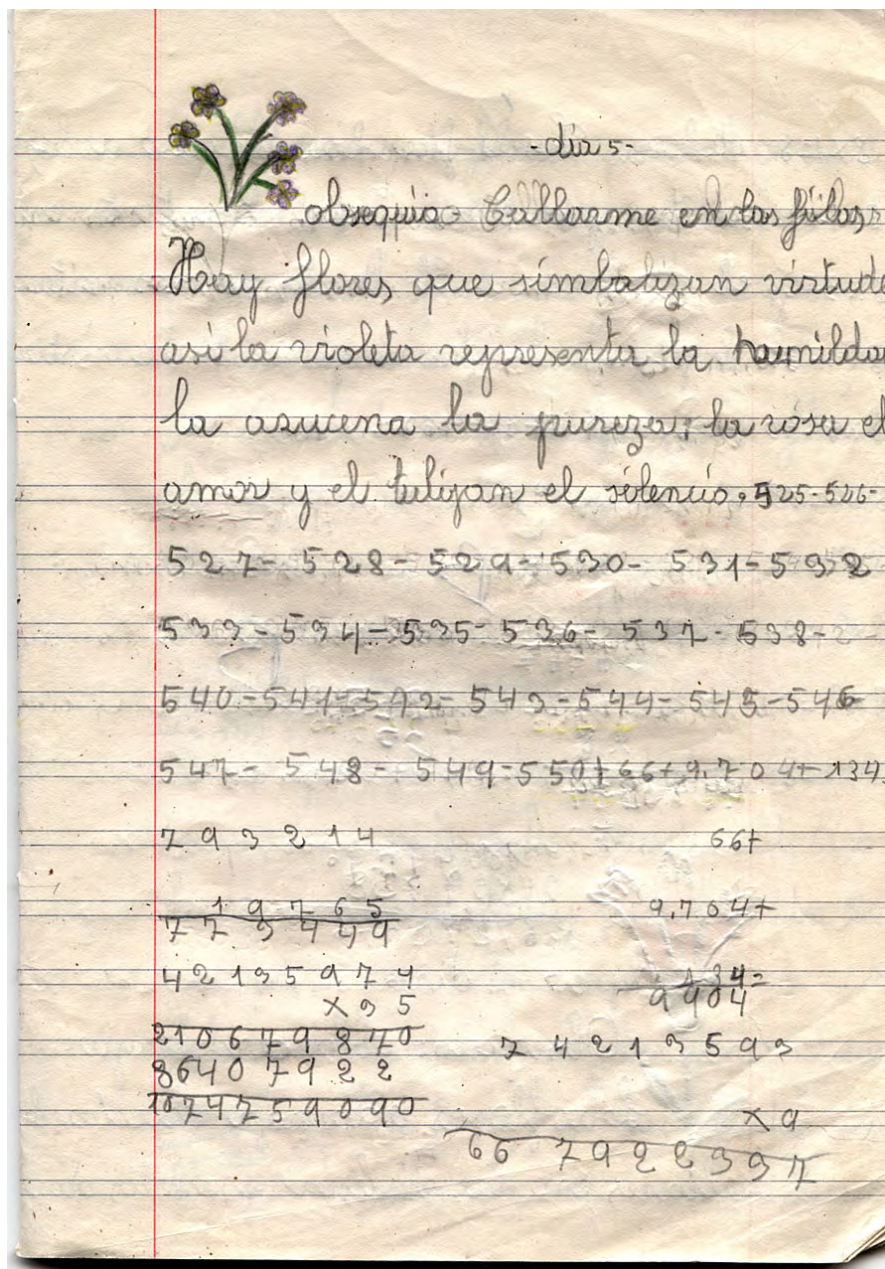


Imagen 4.1. Una página de los cuadernos estudiados

temáticos integradores; predominio de las actividades de copia, memorización y operaciones rutinarias, sobre actividades donde tenga un lugar la iniciativa de las niñas. Son también muy escasas las ocasiones donde la niña escribe algo por cuenta propia, algo que se refiera a sus vivencias o alusivo a su familia. Hay, no obstante, algunos apuntes de este tipo como «Primer día de clase después de vacaciones. Los Reyes Magos han sido muy generosos conmigo; me han dejado muchas cosas, todas las que yo quería. En prueba de gratitud prometo ser cada día mejor». Aunque es evidente la intervención del adulto, de la maestra, el texto se refiere a una experiencia personal.

Notable es la mezcla y la presencia de formulaciones muy abstractas, alejadas de cualquier posibilidad de comprensión por el niño, definiciones a copiar del encerado y/o memorizar, junto a textos con un lenguaje más comprensible, que se refieren a realidades más concretas y que pueden ser objeto de observación directa. Ejemplos de ambos tipos pueden ser los siguientes: «Adjetivos numerales son los que determinan el nombre, dándonos, a la vez, idea de número u orden. Pueden ser cardinales y ordinales, ..»; «El cuerpo humano tiene tres partes: cabeza, tronco y extremidades. La cabeza tiene dos partes: cara y cráneo. En la cara tenemos los ojos, la nariz, la boca y los oídos.»

Veamos un ejemplo de lección de finalidades múltiples:

Al lado del dibujo de un tulipán: «La flor de hoy va a ser el tulipán. Así como el tulipán está bonito cuando está cerrado nosotros hoy ofrecemos a la santísima Virgen el sacrificio del silencio, teniendo durante la clase la boca cerrada». Al tiempo que se tocan en apretada síntesis elementos de religión y de urbanidad, realizando el silencio como virtud, se pretende traducir esa enseñanza al comportamiento más deseado por los maestros y maestras: el silencio en la clase; la virtud se hace conducta y viceversa, el valor del sacrificio se ejercita favoreciendo el orden en el aula. Hay otros recursos similares al de las flores. Por ejemplo “La escala de las Hijas de María”. Se dibuja un pentagrama con una de las notas de la escala señalada en color. Esa nota se corresponde con una máxima religiosa. «La

nota de hoy está en el segundo espacio y se llama *LA*, Diremos a la Virgen: *Lazo me une a Cristo, Tu serás.*»

Este tipo de lecciones dice bien a las claras de una intencionalidad educativa específica para las niñas, muy orientada a las costumbres, a la moral y a la religión, con curiosas analogías botánicas en las que las flores adornan y ensalzan el carácter femenino³⁶.

Otras observaciones, que es pertinente mencionar, serían:

Rara vez aparecen deberes con indicaciones de estudiar el libro algún caso aislado que se refiere a la enciclopedia *Álvarez* de Segundo Grado .

Pueden verse con cierta frecuencia las correcciones personalmente hechas por la maestra como la “B” de *bien* o corrección de faltas de ortografía, etc.

También aparece con frecuencia el subrayado de palabras clave en una lección, para reforzar la idea importante que hay que retener.

Hay ejercicios pocos que se formulan de esta manera u otra similar: «Poner una rayita debajo de los nombres comunes y dos debajo de los propios de las siguientes frases».

En los cuadernos aparecen lo que podemos considerar costumbres de larga duración, que aún están presentes en las aulas: en Navidades escribir para los padres felicitaciones con un dibujo y unas frases cariñosas se dice en el cuaderno que se está haciendo esa tarea .

³⁶ Es curiosa la creencia que se arrastra sobre la “natural” afición de las niñas a las flores por contraposición a la de los niños por los animales. Encuentro una alusión a este asunto en la ya citada obra de Pedro de Alcántara García: «De aquí el que haya podido decirse con algún fundamento que la niña ama a la flor como a su hija. (...) Existe, en efecto, bastante analogía entre los cuidados y mimos que las niñas prodigan a sus muñecas y los que prestan a las flores, como la existe también entre el cultivo de ésta y la crianza de los hijos. ¿No explicará todo esto en algún modo la inclinación que las mujeres tienen hacia las flores, y la tendencia de las niñas a hacerlas intervenir en sus juegos?» García, 1881 . Aunque consultamos el libro en la Biblioteca Nacional, así como la reedición que aparece en 1902, en Madrid, a cargo de Sucesores de Hernando, y bajo el ampliado título de *Educación intuitiva, Lecciones de Cosas y Excursiones Escolares*, la cita se ha extraído de la edición digital que ha hecho Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 1999 a partir de la edición de 1881: <http://cervantesvirtual.com>.

Conclusiones y discusión

El perfil general del trabajo escolar que se infiere de los cuadernos es exponente de un arcaísmo que no necesita de más comentarios a la vista de lo que se ha expuesto. La didáctica del entorno está absolutamente ausente. Pero la mirada analítica sobre la práctica escolar del pasado se agudiza a la luz del presente y, consecuentemente, el rasgo más destacable es que el trabajo de los escolares dependía de elaboraciones directas de los maestros y maestras, con escaso apoyo del libro de texto. Un cuaderno de Conocimiento del Medio del presente es un material *específico* de esa materia y es, sobre todo, y casi en su totalidad, una sucesión de tareas y ejercicios sacados del libro. Mediante esta industrial, intensiva y masiva producción del trabajo en las escuelas actuales puede decirse que los niños en torno a los 8 – 11 años de edad escriben más, dibujan más, tratan de muchos más asuntos y emplean más tiempo en sus deberes³⁷. Su mirada ha pasado de la información escrita e icónica que el maestro caligrafiaba y dibujaba en el encerado a la que viene impresa en el libro.

Si bien es cierto que el estudio de la enseñanza en una escuela la “Aneja” salmantina tiene evidentes límites en cuanto a su generalización, otros datos provenientes de los textos escolares de la época, nuestra memoria y lo que por otros maestros y maestras sabemos gracias a múltiples conversaciones informales, nos inducen a pensar que el escenario más común guardaba más parecidos que diferencias con el caso estudiado. Un indicio más: Si se comparan estos cuadernos con otro material del mismo tipo que ha sido comentado en el capítulo anterior³⁸, no hay duda de que pertenecen al mismo modelo de práctica escolar que se detecta diez o quince años atrás. La onda plana de la escuela tradicional se aprecia inamovible.

³⁷ Cambio sustancial cuyas dimensiones es imposible concebir sin el concurso del libro de texto por materias. Aunque de él y los fenómenos que trajo consigo nos ocuparemos más adelante, es imprescindible traer aquí estas rápidas consideraciones para comprender la factura de los cuadernos de clase de principio de los años sesenta del pasado siglo.

³⁸ Nos referimos al cuaderno de clase de la niña Cipriana Salomón, de 10 – 11 años de edad y fechado 1948 apartado 3.3.6. en el capítulo anterior .

Nos atrevemos a afirmar, por todo ello, que a principios de los años sesenta se continuaba en el mismo estado de cosas que hemos expuesto en el capítulo anterior: la introducción en las aulas de la enseñanza del entorno no pasaba de experiencias aisladas, escasas y dispersas. La misma situación general que en momentos anteriores del modo de educación tradicional. No obstante, volvemos a reiterar nuestra convicción sobre la pervivencia de los métodos innovadores de la Escuela Nueva en el bagaje los viejos cuerpos del saber pedagógico que se ocupaban de orientar y controlar al magisterio tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional. Incluso en las enseñanzas de algunos experimentados profesores de Escuelas Normales, perviven los métodos y propuestas relacionados con la enseñanza del entorno auspiciados por la Escuela Nueva. Tal es el caso, por ejemplo, de Cesáreo Herrero, Regente de Anejas a Escuelas del Magisterio, autor de un pequeño manual de *Prácticas de enseñanza* la materia que, junto a la caligrafía, este cuerpo impartía en la formación de los maestros . En efecto aquí se explican con detalle y claridad, en un apartado sobre técnicas pedagógicas, los centros de interés de O. Decroly y el método de proyectos de W. H. Kilpatrick Herrero Salgado, 1960: 105 116 . Sin contar con otras variadas ejemplificaciones de la didáctica del medio, a propósito de las lecciones de cosas o lecciones ocasionales.

Ha de admitirse, desde luego, que las circunstancias de la dictadura franquista acentuaron las rutinas escolares más arcaicas. Pero para explicar la construcción del código pedagógico del entorno, creemos que esa no fue circunstancia determinante por las siguientes razones:

1. La pedagogía del entorno, como hemos demostrado, no desapareció en el plano discursivo por efecto específicamente causal de una supuesta “didáctica fascista”.
2. A pesar del clima favorable a las reformas pedagógicas en tiempos más propicios anteriores a 1939, no se impuso de forma generalizada una práctica escolar basada en la enseñanza del entorno tesis que también ha sido documentada en el capítulo anterior .

3. La conquista de las aulas y la regulación oficial de la didáctica del entorno (factores imprescindibles de su codificación), arranca claramente en tiempos de la dictadura, con la transición al modo de educación tecnocrático de masas, para continuar en el régimen democrático. Tesis que se desarrolla en el presente capítulo.

Volvamos ahora, tras la incursión en las interioridades del aula, al proceso reformista que se despliega “por arriba” a lo largo de los años sesenta.

En el clima propicio para emprender cambios profundos del sistema educativo, desde el CEDODEP se trabaja por la actualización didáctica de las materias en los estudios primarios y, por tanto, también en la Geografía³⁹. La orientación que se toma no fue otra que la de recuperar y dar otro barniz a la tradición científica y didáctica que remite a la geografía del paisaje, integradora de lo físico y lo humano, a las monografías locales como núcleo del que irradia el posterior conocimiento (*método topográfico* para muchos) y, en definitiva, a las viejas tradiciones de *étude du milieu* en Francia y de la *Heimatkunde* en Alemania. Así, explícitamente, se presenta un importante número monográfico de *Vida escolar* dedicado a la enseñanza de la geografía CEDODEP, 1962, el cual nos demanda cierta atención. En la *Introducción* del monográfico se conjuga un propósito renovador del conocimiento de lo cercano mediante una “Ciencia del paisaje” con otro de

«contribuir al remozamiento metodológico de una enseñanza cada día más actual a causa del empequeñecimiento del mundo operado por el progreso de las comunidades (...) [conocer lo lejano] situados en un “más allá”, (...) fuera de la envoltura vital que rodea la tierra».

Son referencias directas a dos aspiraciones del momento: la reforma didáctica y la incorporación de la cultura hispana a la “era espacial”, y a lo que casi cuarenta

³⁹ La Geografía y las Ciencias Naturales son las asignaturas de referencia más directa al *medio* como materia de estudio escolar. Hasta que el *medio* no aparece como tal en el currículum, nuestra indagación ha de inmiscuirse en la didáctica de esas asignaturas.

años después se divulgaría como “aldeas globales”⁴⁰. Para componer el monográfico, el CEDODEP buscó la colaboración de una cualificada representación de especialistas en geografía y su enseñanza⁴¹.

Veamos una apretada interpretación, estrictamente ceñida a los contenidos que atañen a la enseñanza del entorno.

a En casi todos los artículos, junto a la crítica de la enseñanza memorística y descriptiva de la enseñanza de la geografía, se reconoce la pertinencia de una geografía integradora de lo físico, biológico y humano (el “todo está en todo” de Humboldt) y los valores educativos inherentes a pensar geográficamente, mediante la consabida secuencia ampliadora de los horizontes espaciales: aula, pueblo o barrio, ciudad, provincia, región, etc.. En ello coinciden, prácticamente, todos colaboradores: Arroyo del Castillo 1962, Burillo 1962, Compte 1962, Criado Manzano 1962, Gil Crespo 1962, Jiménez de Gregorio 1962, Plans 1962a y Reverte 1962. Otros elementos sólidamente pegados a los discursos de la didáctica del entorno eran las excursiones escolares, la globalización mediante “centros de interés” y la enseñanza activa; todos ellos los trae a colación la cola

⁴⁰ Aunque ya en 1969 está traducida en España la obra de McLuhan 1969 en la que aparece ese término *global village* para caracterizar a un nuevo estadio de la civilización.

⁴¹ En las publicaciones de “mayor rango científico” que salen de la factoría del CEDODEP dominan ya los universitarios. La mayoría de autores que firman en este número de *Vida escolar*, son catedráticos de Instituto; los estudios superiores sólo están presentes en la figura especialmente valiosa, cierto es del catedrático de Universidad J. Vilá Valentí, el cual ya había colaborado un año antes en *Vida escolar* con un artículo sobre el tema que nos ocupa Vilá Valentí, 1961. También encontramos una mínima representación, A. Maíllo aparte posiblemente también autor de la introducción, de la Inspección de Enseñanza Primaria y de normalistas. El campo universitario de la pedagogía tiende a dejarse ver, como decíamos, en medios de expresión de mayor rango, que están, por esencia, a una meditada distancia del destinatario de *Vida escolar* el maestro en su escuela. El tono en que valora García Hoz 1980: 262 la revista *Vida escolar* y sus monográficos no deja lugar a dudas. Parece que en esta ocasión se delega la función divulgadora de la ciencia especial empeño del número que se comenta a la tradicional categoría de especialistas de la pequeña Universidad de provincias: el cuerpo de catedráticos de Enseñanza Media.

boración especial de Brouillette 1962, aunque sea mediante la reproducción de un trabajo ya publicado bajo el amparo de la UNESCO⁴².

b) No obstante, no faltan las aportaciones críticas que subrayan las limitaciones y problematizan la didáctica del medio, con disertaciones sobre la antinomia “localismo exotismo”. Es lo que hacen de forma muy solvente Maíllo 1962a y Vilá Valentí 1962a. El primero desde una aguda perspectiva pedagógica y el segundo expresando sus reservas hacia la sobrevaloración de la observación y un positivismo que sitúa en una posición de exclusividad a los procedimientos inductivos⁴³.

c) Si bien algunos colaboradores presentan la enseñanza geográfica del medio como una novedad, no faltan los que son muy conscientes y sabedores de sus re-

⁴² B. Brouillette, profesor de la Universidad de Montreal, es presidente de la Unión Geográfica Internacional y el artículo original apareció en el núm. 1, vol. XIII, 1961, de la *Revue Analytique de l'Education*, UNESCO.

⁴³ Por cierto: Pilar Benejam, finalizados sus estudios universitarios a principios de los años sesenta, fue *ayudante* de Vilá Valentí en la Universidad de Barcelona. Eso fue antes de que la profesora Benejam, a mi juicio la más emblemática figura de la didáctica de la geografía del medio en el grupo *Rosa Sensat*, accediera a la Universidad Autónoma de Barcelona Bellaterra apoyada por Enric Lluch. No deja de sorprender la escasa capacidad de escucha que la ayudante del profesor Vilá Valentí denotara entonces y mantuviera en años posteriores a las atinadas prevenciones sobre el positivismo y los límites de los métodos inductivos que ya en 1962 argumentara el maestro; máxime siendo Vilá Valentí junto a P. Plans, una de las escasas excepciones en la comunidad de geógrafos que se preocuparon por la enseñanza de su materia entre 1940 y 1970. Luis Gómez, 1984: 58. Se anota aquí esta circunstancia como dato añadido para la explicación de cómo se ha tejido la memoria y el olvido de las tradiciones pedagógicas del medio o entorno. Un ejemplo: mientras la figura de Pau Vila llega a ocupar un puesto de privilegio en el recuerdo, Vilá Valentí se pierde en el olvido. En realidad la permeabilidad a los influjos pedagógicos preexistentes funcionó en los líderes de la renovación pedagógica del franquismo tardío como una *membrana osmótica*; es decir, selectiva. Y resulta realmente asombrosa una afirmación de la misma Pilar Benejam: «A mi entender, las aportaciones de “Rosa Sensat” fueron enormemente válidas; representaron un cambio fundamental en el campo de la educación y sus supuestos encontraron pleno reconocimiento en la Ley General de Educación, la cual les dio la fuerza de la razón» Cuadernos de Pedagogía, 1994: 85-86. Es decir, que no sólo se oscurece con un total olvido las aportaciones y atinadas críticas sobre la didáctica del entorno que a principios de los años sesenta hiciera Vilá Valentí, sino que se sugiere con bastante contundencia una disparatada pista: el modelo del Grupo *Rosa Sensat* como fuente en la reforma de 1970.

motos principios en Comenio, Rousseau, Pestalozzi o Herbart, Reverte, 1962 , o de los precedentes en geógrafos como Ritter y Humboldt, Valdivia, 1962 . Así mismo, a otros no se les escapa que la enseñanza geográfica a partir de lo local es un método *conocido y practicado en España desde hace varios decenios*, Vilá Valentí, 1962a . Y con similar conciencia de la tradición pedagógica se encuentra recogida en las referencias bibliográficas los trabajos de geógrafos y pedagogos hispanos y extranjeros de prestigio. Incluso, Arroyo del Castillo 1962 cita los trabajos sobre didáctica de la geografía orientados hacia la práctica de excursiones y demás elementos de la orientación topográfica que, como ya hemos visto, pervivió en el temprano franquismo y que aparecen a lo largo de los años cincuenta en distintas publicaciones; entre otras *Revista de Educación, Bordón* y la poco conocida revista *Consigna*. Con estas referencias queremos señalar que en 1962 los autores que escriben en *Vida escolar* no han perdido la conciencia del “hilo histórico” de una tradición que ellos mismos están promocionando para ponerla al día y que no puede, sin embargo, decirse otro tanto del movimiento renovador que surge a finales de los años setenta ya dentro de la educación tecnocrática de masas. Aún más, nos atrevemos a afirmar que se ignoró lo que era obvio para los pedagogos y funcionarios educativos de una generación anterior. Un efecto selectivo de la memoria que permitió ubicar los referentes renovadores a conveniencia. A tal olvido o ignorancia de los pioneros de la enseñanza ligada al entorno nos referimos en diferentes momentos de esta obra, y este es el momento de apuntar dos hipotéticas explicaciones. La primera proviene de la especialización en que se ha fragmentado el conocimiento pedagógico en el campo académico las didácticas especiales . Los didactas que son los que más se ocupan en el presente de la enseñanza del entorno no suelen frecuentar el conocimiento histórico es materia de otros colegas, los historiadores de la educación... ⁴⁴. Quede apuntada esta

⁴⁴ Una muy reciente reiteración en el empeño de situar los orígenes de la tradición pedagógica que trabaja el medio o entorno en Dewey, Decroly y/o Freinet la hacen algunos de sus más conocidos propagandistas del presente como Roser Batllori, Luis de Carmen, y otros Batllori, 2005 . Hay excepciones, cierto es, en las que se ha acertado con aproximaciones his

hipótesis que, como mínimo, es coherente con la reconstrucción ya comentada del campo del saber pedagógico que tiene lugar con el tránsito al modo de educación tecnocrático de masas. La segunda explicación es que los movimientos de renovación, sin duda caldo de cultivo especialmente fructífero para los brotes académicos de la psicopedagogía y la didáctica, encontraron en los referentes de la Escuela Nueva una inspiración más acomodada a sus propuestas sobre la enseñanza del entorno: mejor reconocerse como herederos de la tradición liberal socialista, de la “izquierda pedagógica”, que de una oscura y remota serie de personajes que sólo aparecían en viejos manuales de historia de la pedagogía. Es, por ejemplo, significativo que en la revista *Cuadernos de Pedagogía* aparezca una distribución de citas aunque sean tangenciales referencias o menciones tan desigual como la siguiente: Por un lado, Comenio, 7 veces; Herbart, 8; Froebel, 16; Pestalozzi, 27. Por otro lado, Giner de los Ríos, 58 veces; Dewey, 71; Freinet, 222 veces⁴⁵. Este reparto de atenciones responde, claro está, a una imagen determinada del pensamiento pedagógico del pasado: unos los primeros son historia, otros los segundos son luces de inspiración apagadas durante las décadas del franquismo.

d) También se refleja en los artículos del monográfico de *Vida escolar* el momento transitorio entre los modos de educación, mediante intersecciones del

tóricas más atinadas Barberá, 2004; Licerias, 1993. El trabajo, de mayor entidad, del profesor de la Universidad de Valencia, Oscar Barberá, contiene pistas similares a las que nosotros, independientemente, hemos seguido: Comenio, lecciones de cosas, *Nature study*; aunque con exclusiva referencia a la enseñanza de las ciencias. Así mismo hay que hacer constar que en la reciente tesis doctoral de Araceli Vilarrasa 2004: 33-39, se han tenido en cuenta algunos antecedentes aunque sea muy escuetamente y a partir de fuentes secundarias de lo que hemos llamado *sustrato arqueológico* de la tradición discursiva. Esta es una investigación a la que haremos de referirnos más adelante.

⁴⁵ Se trata de un mero y mecánico recuento, usando los buscadores que nos ofrece la tecnología informática. No contiene un análisis cualitativo de tales referencias, pero, sin lugar a dudas, la cantidad guarda muy estrecha relación con la profundidad o la relevancia que en las páginas de *Cuadernos de Pedagogía* se ha dado a unos y otros. Eso sí ha sido comprobado holgadamente, revisando los textos en que aparecen Comenio o Herbart en contraste con algunas catas en los que aparece Dewey o Freinet.

sustrato arqueológico de código pedagógico del entorno con elementos ya muy propios del periodo tecnocrático. Por ejemplo, leemos a Pedro Plans referirse al natural desarrollo intelectual del niño sugiriendo, incluso, etapas psicológicas al tiempo que asegura:

«Los hechos de Geografía se presentarán en forma de *lecciones de cosas* a partir de fenómenos al alcance de la experiencia infantil, tales como el viento, las variaciones en la altura del sol, ... , el relieve, la orientación, las casas, los cultivos propios de cada estación, etcétera. La forma más adecuada para desarrollar estas lecciones será a través de cortos paseos,...» Plans, 1962a: 19 .

Por su parte el inspector de Enseñanza Primaria Arroyo del Castillo 1962 , aunque muestra un buen conocimiento de los precedentes alemanes en la enseñanza de la *Heimat*, aporta al monográfico una aplicación específica de las *pruebas objetivas*, herramienta predilecta de la métrica tecnicista de la eficacia⁴⁶, manifestando de esta forma el nuevo *ethos* del servicio *técnico* de la Inspección.

e Pueden encontrarse orientaciones y propuestas programáticas de enseñanza a partir del medio local como la de Vilá Valentí 1962a y la de Maíllo 1962a . La segunda es un cuestionario meticuloso y exhaustivo, para que el maestro se documente sobre el entorno, antes de emprender al trabajo docente.

En conclusión, el contenido del número de *Vida escolar* que hemos comentado, puede considerarse como representativo del arranque de una decidida voluntad de renovación que se mantendrá en el CEDODEP, laboratorio oficial de ideas pedagógicas, durante esa década de los sesenta, y cuya repercusión en las prácticas escolares no fue inmediata. Pero como tal voluntad reformista en el campo

⁴⁶ La psicometría y el tecnicismo se encumbraron de la mano de J. Fernández Huerta. Una expresiva y simbólica circunstancia que habla de la coyuntura de transición en las mismas entrañas de poder del CEDODEP es el hecho de que, a principio de los años sesenta, Fernández Huerta, paladín del tecnicismo, y luego afamado catedrático de Universidad, fue secretario del CEDODEP y, Adolfo Maíllo, furibundo antitecnicista, cuyos únicos títulos académicos eran el de Bachiller y maestro de escuela por la Normal de Cáceres, era el director, es decir: el jefe del primero. Irrepetible e inconcebible caso pocos años después.

burocrático tiene un significado en la procelosa historia de la enseñanza del medio o entorno.

Tras la publicación de los Cuestionarios Nacionales de 1965, los discursos y las finalidades de la enseñanza del entorno se van cubriendo de un ropaje decididamente propio del modo de educación tecnocrático de masas. Veámoslo a partir de una interpretación global de los trabajos de significados funcionarios y colaboradores del CEDODEP, en otro número de *Vida escolar* que se publica en el mismo umbral de la LGE 106 107, julio agosto de 1969 .

Bajo la rúbrica de Ciencias Sociales aparece un perfil de conocimiento escolar con rasgos nuevos. Por un lado se vuelve a hablar del estudio del medio con el *criterio psicológico de la globalización* distinguiéndose como bloque experiencial *áreas* se llamarían desde la Ley General de Educación a estas *concentraciones* de materias , distinta al bloque *instrumental* lectura, escritura y cálculo , Buj Gimeno, 1969 ⁴⁷. A estas alturas se considera ya el conglomerado de geografía, historia, sociología, economía y ciencias naturales... como algo imprescindible en la enseñanza primaria básica y general y no como accesorios de una elementalísima instrucción. Este es el principio de un camino que conduce a la oficialización del área de Conocimiento del Medio en 1990. Al mismo tiempo se revalorizan las aportaciones psicológicas Claparède, Decroly, Piaget,... tamizadas por la exitosa divulgación que de todo ello hace la obra de Renzo Titone, Lavara Gros, 1969 ⁴⁸. Por otro lado, frente al viejo ideal de educación integral basado en la formación física, intelectual y moral de los sujetos escolarizados ideal que debe traducirse por “trabajadores sanos, alfabetizados, patriotas y honrados” , se yergue un ideal de formación integral que combina la individualización y la socialización, lo per

⁴⁷ Hasta trabajos como el Ruiz Berrio 1968 , que no trata de la didáctica del entorno, contabilizaría en la recuperación de la vieja idea de la globalización como valor pedagógico.

⁴⁸ Eliseo Lavara Gros, Jefe del Departamento de Coordinación, se encarga en este número de los aspectos didácticos de la etapa de globalización contemplada en los Cuestionarios de 1965. Es decir, muy específicamente del núcleo preformativo con el que se está constituyendo el código pedagógico del entorno.

sonal y grupal Pulpillo, 1969a ⁴⁹. Es lo que García Hoz frecuentemente explicaba como esencia de la *enseñanza personalizada*, que tanto predicamento alcanzó en la educación tecnocrática. Así, el conocimiento globalizado de lo social y natural a partir del entorno sería parte sustancial de una educación integral definida por un nuevo campo semántico: desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, hábitos de colaboración, dominio de técnicas de investigación, etc., pues serían las más adecuadas cualidades para la socialización a contextos cambiantes de un mundo tecnificado⁵⁰. Si a todo ello se une la *igualdad de oportunidades* en la escuela de masas, tendremos prácticamente cerrado el discurso meritocrático en el que la escuela, como maquinaria científicamente ajustada, permitirá el éxito a partir de mérito personal: el éxito o fracaso escolar dependerá de las capacidades de cada cual; el destino de cada individuo será cosa suya, pues, también nos recuerdan en estas páginas, la nueva moral del Estado social de derecho en el que los términos de *libertad y responsabilidad* definen el marco en el que los sujetos habrán de ganarse el disfrute de los bienes de una sociedad que tiende a ser de consumo Pulpillo, 1969a . Es decir, en este número de *Vida escolar* se procede a una racionalización de la formación ideológica dominante en la educación tecnocrática de masas según la cual se *naturaliza* por la escuela el éxito y el fracaso; se naturaliza la desigualdad social, como tan acertadamente ha desenmascarado la sociología

⁴⁹ Por cierto, Ambrosio Pulpillo Ruíz, secretario del CEDODEP en 1969, recurre aquí a una cita de Adolfo Maíllo, su amigo y antiguo director de la institución, para explicar la dimensión social de la educación. Pero la idea que de ello tiene Maíllo, como ya hemos reiterado, nada tiene que ver con el culto a la individualización que está presente en la *enseñanza personalizada*.

⁵⁰ Interesa destacar que estos valores permanecerán a lo largo del tiempo en los códigos pedagógicos. Aunque en 1969 están muy presentes, el doctrinarismo reaccionario franquista asoma cuando, por ejemplo, en otro trabajo de Pulpillo 1969b: 23 , que tiene carácter de propuesta pedagógica para un trabajo escolar en equipo sobre el gobierno de la comunidad local, se cita, entre obligaciones y deberes del individuo, el no encubrir a delincuentes, maleantes o insurrectos, así como no tomar parte en actividades anárquicas o subversivas. Habría que esperar unos años para que entre los valores formativos adscritos a la didáctica del medio se empleara otro lenguaje, otros discursos, como el aprender a ser *crítico* para transformar dicho medio, aunque el vacío uso de los mismos los hayan desprovisto de todas sus aristas.

crítica de la educación. En resumen, el carácter del conocimiento escolar sobre Ciencias Sociales que se acuña en este momento de finales de los años sesenta es una cara de la moneda. En la otra podemos ver impresa toda la ideología meritocrática de la educación de masas.

En el mismo tipo de publicaciones, cursos y actividades del CEDODEP, se difunde la puesta al día de la didáctica oficial, compaginando la innovación con el respeto a principios intocables del régimen⁵¹. Han de pensar y escribir que lo “nuevo” no contradice el espíritu acuñado en el franquismo⁵², lo cual tampoco significa enfrentarse a insuperables dificultades o contradicciones.

La autoridad de María Ángeles Galino da cobertura a la repesca de las ideas de la Escuela Nueva mediante un moderado reconocimiento, pero sin tapujos:

«Si pasamos revista a los contenidos pedagógicos que ofrecen las publicaciones y movimientos interesados por la educación en la actualidad, comprobamos que buena parte de ellos se inspiran todavía en el programa fundamental de las llamadas “Escuelas Nuevas”.» Galino, 1968: 61 ⁵³

⁵¹ Hay que destacar el conjunto de trabajos monográficos que se recogen en una colección de fascículos coleccionables, *Biblioteca de Pedagogía Práctica*, que arranca con cuatro volúmenes respectivamente dedicados a la Organización Escolar I, la Didáctica II y a la Psicología escolar aplicada III y IV, bajo la dirección de Eliseo Lavara y publicados por COMPI (Compañía Bibliográfica Española, S.A.) en Madrid, 1968.

⁵² Al comentar los *Nuevos Cuestionarios Nacionales* de 1965, dice Moreno García 1968: 22 : «Para nosotros la actividad no es un adjetivo confesional implicado en una determinada concepción educativa. La actividad es la virtud más codiciada de la escuela de siempre, de la enseñanza certera, del magisterio auténtico.»

⁵³ Nos parece oportuno recoger, casi literalmente, la síntesis que M^a Angeles Galino hace aquí de los principios que, a su juicio, ha de tener una “enseñanza fructífera”:

1. Principio de *intuición* ideas accesibles para los sentidos . Principio que se opone a la escuela de la *palabra* y del *libro*.
2. Principio de *la actividad del alumno*, el cual se opone a la escuela del *estudio* y *expositiva*.
3. Principio del *realismo*. Proximidad a la vida y las enseñanzas funcionales. Se opone a la escuela *escolar*.
4. Principio de la *consolidación del éxito*. Exige tener en cuenta el *rendimiento* y no sólo las vivencias. Se opone a la escuela puramente *vivencial*.
5. Principio de *adecuación al niño*. Tener en cuenta el nivel de desarrollo y sus características diferenciales.

Este pensamiento está muy presente en la esfera científico-académica y forma parte del basamento reformista que la LGE contiene en el plano didáctico. No en vano M^a Ángeles Galino es la presidenta de la Comisión que elabora el *curriculum* de EGB de la Ley General de Educación. Junto al testimonio de la primera catedrática de la Universidad española⁵⁴, el conjunto de los trabajos del CEDODEP componen un modelo didáctico que, por un lado es heredero de la tradición de la Escuela Nueva y por otro está muy apegado al ciclo eficientista de la *programación aplicación evaluación*. Al fin y al cabo dichos componentes nunca fueron antinómicos, y eran esenciales en la doctrina pedagógica que esparcía por doquier la UNESCO, organismo al que las autoridades educativas españolas son cada vez más permeables en el periodo que ahora se analiza.

A propósito de esta última observación sobre la influencia de la UNESCO hay que señalar un hecho relevante para la implantación de la enseñanza del medio. En la XXXI sesión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en Ginebra en 1968, se aprueba la *Recomendación Número 65 a los Ministerios de Instrucción Pública, concerniente al estudio del Medio Ambiente en la Escuela*. Es un documento importante y como tal los hemos traído al **Anexo 9**, no sólo por su procedencia sino porque en sus páginas se recogen, con meridiana claridad, todos los postulados y argumentaciones que configuran la base discursiva del código pedagógico del entorno. No tenemos dudas sobre su influencia en el gremio de expertos hispanos entre los que se propaga inmediatamente⁵⁵.

⁵⁴ En 1953 accede por oposición a la Cátedra de Historia de la Pedagogía e Historia de las Instituciones Pedagógicas de la Universidad de Madrid. Creemos que, en efecto, esa es la primera cátedra en la Universidad española que ocupa una mujer.

⁵⁵ La Recomendación 65 es publicada en *Supervisión Escolar*, Rev. de la H.I.E.P., n° 7, Madrid, julio septiembre de 1968, págs. 27-33. De ahí lo toma Benito Severino 1971, incluyéndolo en un Apéndice pp. 169-177 de esta obra en la que se programan actividades de enseñanza relacionadas con el estudio del medio. Aunque el libro se publica después de haberse promulgado la LGE, su redacción tiene lugar en el momento precedente de difusión del *Libro Blanco*.

Hoy, la *Recomendación 65*, también puede consultarse en la siguiente dirección electrónica:

Pero a pesar de que en todas las escuelas de España se recibiera gratuitamente *Vida Escolar*, y de los ocasionales mensajes de modernización que llegaran al magisterio a través de Centros de Colaboración, el rutinario transcurrir de las prácticas escolares seguía sumido en un marasmo de tradicionalismo pedagógico. Y así continuó hasta que el advenimiento de la Ley General de Educación hizo resonar campanadas de cambio que no podían desoírse.

4.1.3. Los textos visibles: Cuestionarios de 1965, programas y libros de escolares

Los textos escolares y las orientaciones para el desarrollo de los Cuestionarios Nacionales, y aún éstos mismos, son los *textos visibles* para el estudio del currículo en los que se exhibe la ambigüedad propia de un momento de transición, las resistencias a los cambios y las decididas apuestas por los mismos.

En el Centro de Documentación y Orientación Didáctica CEDODEP se trabajaba, al menos desde 1964, por encargo de la Dirección General de Enseñanza Primaria, en modernizar los contenidos y los métodos. En el mes de julio de 1965 se aprueban los Cuestionarios Nacionales MEN, 1965b, que son una clara avanzadilla de la LGE de 1970 y responden a los presupuestos de necesaria adaptación del sistema educativo al desarrollo económico y los factores sociales ya señalados⁵⁶.

La introducción de los Cuestionarios expone con claridad su propia naturaleza y estructura. Por lo que aquí interesa hay que extraer e interpretar lo siguiente:

- Responden a un *concepto integral de cuestionario* lo cual no está plenamente conseguido en el precedente de 1953) y eso significa que están más cerca de lo

<<http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/recomms.htm>>. En realidad, la influencia de la UNESCO supera la transición entre los modos de educación, perpetuándose hasta el presente.

⁵⁶ «Las advertencias de la Sociología y los supuestos del Plan de Desarrollo Económico Social prescriben la entrada en la escuela de ciertos contenidos disciplinarios utilísimos para la adaptación y triunfo definitivo del educando en su vida social y profesional» Moreno García, 1968: 20.

Cuadro 4.2. Lugar de ciertos elementos del código pedagógico del entorno en los Cuestionarios de 1965

	<i>Globalización</i>	<i>Iniciación a la diferenciación de conocimientos</i>	<i>Continuación de la diferenciación ...</i>	<i>Sistematización de conocimientos</i>
Técnicas instrumentales de la cultura (matemáticas y lenguaje)				
Unidades didácticas básicas y realistas	Elementos del C. P. E.	Elementos del C. P. E.		
Técnicas de expresión artística (dibujo, música y manualizaciones)				
Materias de carácter especial (religión, educación cívica, enseñanzas del hogar, educación física y enseñanzas del hogar).				

que más tarde se conoce como “diseño curricular” que del mero inventario de nociones a enseñar. En otras palabras: una mayor intervención tecnocrática en el control del conocimiento escolar y las formas de su desarrollo⁵⁷.

⁵⁷ Mejor sería decir *pretensión* tecnocrática de control. En todo caso en el texto de los Cuestionarios no hay lugar a dudas sobre lo que se quiere hacer: «En su aspecto formal, los cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, or

- Se dice que los Cuestionarios responden tanto a los avances de la pedagogía y la psicología propiciando una enseñanza activa como a las demandas sociales Plan de Desarrollo Económico Social, las cuales requieren de la incorporación de nuevos contenidos.

- Se distinguen cuatro fases en la adquisición de conocimientos: *globalización* 1º y 2º, *iniciación a la diferenciación de conocimientos* 3º y 4º, *Continuación de la diferenciación y entrada en el mundo de los saberes sistematizados* 5º y 6º y *sistematización de conocimientos* 7º y 8º. Y, por otra parte, “el contenido de los cuestionarios aparece estructurado en cinco sectores educativos fundamentales”. Cruzando esas categorías de graduación y sectorialización podemos hacer visible el espacio en el que, por primera vez en nuestra normativa, se asientan elementos de la tradición didáctica del entorno Ver **Cuadro 4.2**. El desarrollo temático de ese espacio puede verse en el **Anexo 10**. Se trata, en efecto, de los primeros pasos constituyentes de la enseñanza reglada del entorno.

Al analizar los contenidos de enseñanza puede verse cómo la constitución del código pedagógico del entorno no se produce abruptamente, sino de forma gradual y transitando desde una situación anterior a otra venidera. Estos son los rasgos del cambio en el momento de los Cuestionarios de 1965:

- El carácter globalizado del conocimiento sólo se admite plenamente para los dos primeros cursos y parcialmente para 3º y 4º. En leyes posteriores la globalización se irá ampliando hacia cursos superiores. La aceptación, casi universal, que vincula el tratamiento globalizado de las enseñanzas y la infancia es una circunstancia ilustrativa de cómo se deslizan conjuntamente el paidocentrismo pedagógico

ganizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad” MEN, 1965b. Nótese como el perfil de esta norma ya es claramente identificable con las homólogas que se hicieron posteriormente.

gico, la ampliación de la edad escolar, la identidad de la infancia y la organización del conocimiento en el mismo sentido: hacia una mayor edad cronológica⁵⁸.

• Tal y como se formulan las Unidades Didácticas se puede hablar de dos categorías: *cosas* y *temas*⁵⁹ aunque la ambigüedad entre ambas categorías es, en varios casos, también cosa cierta. La primera procede de las viejas lecciones de cosas. Pero la tendencia de las Unidades Didácticas en el futuro será la de aparecer como *temas*, a modo de estructura entre las cosas y las disciplinas. En los Cuestionarios no hay una estructura disciplinar para organizar el contenido en su fase de globalización; simplemente se hace un listado de *cosas* y *temas* heterogéneamente mezclado. Tomando como ejemplo algunas de las Unidades Didácticas del “proceso de globalización”, se formulan como *cosas*: *El vestido, el fuego, el reloj, los árboles, el trigo, el cartero, la escuela*, etc.. Y tienen formulación de *temas*: *comprar y vender, nos abrigamos y calentamos, comemos y bebemos, el agua y la vida, molinos y fábricas*, etc.. La “intención globalizadora” de los legisladores se puede inferir de que uno y otro tipo Unidades Didácticas forman parte de un listado en el que se intercalan asuntos de “Naturaleza” con otros de “Vida Social”, mezcla que desaparece radicalmente en el 4º curso, consecuentemente con lo que hemos visto en los Cuestionarios. Aunque en el texto que precede al catálogo de Unidades Didácticas se habla de los centros de interés decrolyanos, y aunque ese enfoque sólo pueda hacerse visible en textos de mayor concreción programas y libros escolares, no hay en los Cuestionarios apoyo de mayor calado que esa escueta sugerencia⁶⁰.

⁵⁸ Se puede percibir mejor el fenómeno a la vista de un esquema que resume la presencia de la enseñanza del entorno a lo largo del modo de educación tecnocrático de masas, en la introducción del apartado 4.2.2.

⁵⁹ Tanto una como otra pueden adquirir o no, en su desarrollo, un tratamiento global o ajustado a la idea de “centro de interés”, pero eso no puede deducirse del mero enunciado de los Cuestionarios.

⁶⁰ Incluso la deuda con Decroly se hace con reparos y se recurre a Berthold Otto como referente actualizado de la *enseñanza sincrética*. No se entiende bien esa alusión al poco conocido reformista alemán como superador de las ideas decrolyanas en un texto legal.

- Aun no aparecen rastros de contenidos que más tarde sí estarán muy presentes en posteriores regulaciones de la enseñanza del entorno, tales como: nociones de ecología, la vida y experiencia personal del alumno como materia de trabajo escolar, el conjunto de razones para una ética cívica y política como puede ser la igualdad de género, la educación medioambiental, la tecnología como conocimiento externo a la dimensión social del trabajo, las nociones de ciencia integrada y otros.

- No aparece formalmente definido en el texto de los Cuestionarios el medio o entorno como objeto de estudio escolar. Puede decirse que el entorno es algo implícito a la tradición metodológica y, en todo caso, a la geografía local.

Nos encontramos, por tanto, en los Cuestionarios de 1965 con una especie de periodo preconstituyente del código pedagógico del entorno en el plano normativo, con una forma embrionaria del “entorno regulado” que, integrada en nuestro conjunto explicativo, refleja el carácter transitorio entre modos de educación, del que tanto hemos hablado, y que veremos también expresado en los programas de desarrollo de los Cuestionarios y en los nuevos libros de texto.

Nuevamente hay que recurrir al ya comentado número de *Vida escolar*, nº 106-107, correspondiente a julio-agosto de 1969, el año anterior a la Ley General de Educación, “Sobre las Ciencias Sociales en la escuela”. A riesgo de alguna repetición lo hacemos para hacer algunas precisiones de esta fase preconstituyente del código pedagógico del entorno. A diferencia del otro número de 1962, cuyos autores pertenecían mayoritariamente al campo científico (catedráticos de instituto y universidad, normalistas, ...), aquí escriben inspectores y burócratas del CEDODEP⁶¹. La impresión que se recibe es que una vez establecida la fundamentación científica (a la que se aplica el CEDODEP antes de elaborar los Cuestionarios de 1965), corresponde ahora dar la palabra al equipo de orienta-

⁶¹ Álvaro Buj Gimeno, Eliseo Lavara Gros (Jefe del Departamento de Coordinación), Ambrosio J. Pulpillo (Secretario del CEDODEP), Juan Navarro Higuera (Jefe del Departamento de Material Didáctico), Consuelo Sánchez Buchón (Jefe del Departamento de Planificación), Manuel Rico Vercher (Inspector de Enseñanza Primaria en Alicante).

dores para la práctica, un equipo que funciona como una piña burocráticamente compactada en la voluntad del cambio escolar sobre dos dimensiones: la organizativa y la psicológica. Seguimos manteniendo la tesis de que sus desvelos no fueron compensados, por mucho que la revista *Vida escolar* llegara hasta la última escuela del país, para una recepción y seguimiento de las orientaciones por parte de los maestros. El espectacular revuelo que trajera la LGE al año siguiente, y la presencia material de los nuevos libros de texto en manos de niños y maestros, fue lo que realmente ocasionó unos efectos bien visibles. Pues bien: el número en cuestión de *Vida escolar* es la rotunda confirmación de que no sólo la enseñanza de la ciencias sociales y naturales a partir del entorno había adquirido en los funcionarios del CEDODEP una alta elaboración doctrinal sobre la cual los movimientos de renovación posteriores casi nada nuevo vendrían a aportar, sino que los autores tenían un afinado conocimiento de las tradiciones discursivas y prácticas, así como el propósito de actualización y puesta al día de la didáctica del entorno:

«La utilización del medio ambiente próximo como recurso de enseñanza en la escuela es una preocupación puesta especialmente de manifiesto en los últimos tiempos. Bien es verdad que ésta tendencia no es de hoy. Pero quizás es nuevo el enfoque actual» Buj Gimeno, 1969: 5 .

Y unas líneas más abajo se hace la pregunta: «No estaremos presentando como algo nuevo algo que es realmente añejo en la historia de la didáctica...». Cuál era el nuevo enfoque percibido por Buj Gimeno? Él señala algo realmente importante. De usarse el *medio ambiente* ocasionalmente excursiones, observaciones esporádicas de elementos de medio natura social y cultural que los maestros tenían a mano,... habría de llegarse, según los proyectos desarrollados por el CEDODEP, a usar ese medio ambiente como núcleo estructurador de los programas de enseñanza, con sistemática planificación; habría de acabar desarrollando los Cuestionarios de 1965 en programaciones y tareas atendiendo a la

lógica de las ciencias sociales⁶². Tras este primer artículo siguen otros que atacan el problema desde todos los ángulos: la necesaria comunión de intereses entre la escuela y la sociedad, así como lo relativo a la organización de la vida social mediante la práctica de trabajo en equipo Pulpillo, 1969a; 1969b ; la globalización desde las perspectivas psicológica, científica y pedagógica (Lavara Gros, 1969); el uso y oportunidad de variados recursos técnicos, institucionales, sociales, etc. Navarro Higuera, 1969 .

Es innecesario continuar pegados al hilo de estas sustanciosas páginas de *Vida escolar* o de otras publicaciones del CEDODEP. Los últimos comentarios tienen una intención. Con ellos queremos señalar que los materiales producidos en la última etapa del CEDODEP estaban mucho más cerca de las ideas manejadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, y por la misma reforma socialista que se hiciera dos décadas más tarde, que del diseño finalmente adoptado en la Ley General de Educación. A pesar de que el CEDODEP y así lo hemos dicho puede considerarse el aparato que, en la *transición corta* entre los modos de educación, desbroza el terreno para abrir paso a la reforma de Villar Palasí, ésta se imbuyó, de pronto, bruscamente, de un cientificismo y de una deriva disciplinar que hacían difícil la presencia de las ideas sobre la enseñanza a partir del entorno. Se produce así una ruptura entre el sesgo pedagógico de los programas y discursos del CEDODEP y lo que en ese mismo año de 1969 ya está pergeñando la comisión dirigida por María Ángeles Galino, con el fin de dar a luz a las Nuevas Orientaciones Pedagógicas el currículo de la LGE , un documento mucho más apegado a la cultura de las disciplinas universitarias, más alejado de la cultura escolar. Sin duda, la composición de dicha comisión es causa principal. En su momento abundaremos en estos detalles que dicen mucho sobre la complejidad y los vericuetos del proceso constituyente del conocimiento escolar que

⁶² Se adscribe a las aportaciones de los estudios sociales norteamericanos *The Social Studies*, de E. B. Wesley , y recoge una selecta y actualizada bibliografía anglosajona, italiana y alemana, que trata directamente de los estudios sociales en relación con el medio ambiente y la globalización del conocimiento escolar.

investigamos. Pero hay que advertir, por último, que el giro pedagógico entre el CEDODEP y la orientación curricular de la LGE, no es óbice para que los textos normativos, la enseñanza del entorno no fuera ocupando, en continuo aumento, mayor espacio, desde los Cuestionarios de 1965 hasta la LOGSE de 1990.

Los programas

Una vez publicados los Cuestionarios Nacionales de 1965, los equipos de expertos se pusieron en la primera línea de su difusión y su desarrollo a través de los *niveles* mínimos de cada curso en *programas* concretos para las lecciones en el aula, aportando variadas orientaciones y ejemplos para que el maestro, responsable último de las programaciones, encontrara la necesaria senda y guía. Solamente en un tomo publicado por el CEDODEP se reúnen hasta 51 trabajos de los más conocidos miembros y colaboradores de ese organismo de la Dirección General de Enseñanza Primaria que abordan este problema CEDODEP, 1968 .

Pero al afán planificador se oponía una antigua resistencia estructural de difícil superación: la diversidad de escuelas, desde las unitarias hasta las graduadas completas. Ése fue, a lo largo del modo de educación tradicional, un problema fundamental para los pedagogos y administradores: no era posible la racionalización mediante cuestionarios, niveles y programas hasta que la red escolar no fuera homogénea sobre el modelo de escuela colegio. Para llegar a esa situación aún faltaba un trecho en la segunda mitad de los años sesenta. De ahí que desde el CEDODEP se dedicaran no pocos esfuerzos e imaginación para encajar, mediante programaciones factibles, los cuestionarios en las escuelas de un solo maestro (este era el caso extremo). Para acercarnos a ese desarrollo semi-oficial de los Cuestionarios, con un caso que se ocupa específicamente de las unidades básicas y realistas, puede verse Fernández Benito 1968 . Se plantea allí el problema en estos términos: ante los fuertes condicionantes de la escuela de un sólo maestro que atiende a niños de muy diversos cursos, y la prolija lista de unidades didácticas 255 en los seis primeros cursos de EGB que se establecen como prescriptivas en los Cuestionarios Nacionales de 1965, se han de dar soluciones

al complicado problema de incluir en los límites del tiempo escolar tanta unidad tiempo para los contenidos de lo social y natural, algo que de respetarse al pie de la letra resultaría la cuadratura del círculo o, como dice Fernández Benito, sería como intentar «encerrar seis decímetros cúbicos de un líquido en una botella de un litro». Las soluciones propuestas se basan en dos medidas organizativas. La primera es que los alumnos de los cursos 7º y 8º, para los que se recomienda ya la necesidad de maestros especialistas, sean escolarizados en centros comarcales y, dice también, cursos postales, enseñanzas por radio y TV, etc.⁶³ Pero como así y todo las unidades didácticas de los seis primeros cursos son muchas para poco tiempo disponible, Fernández Benito concluye, en buena lógica, que «No nos es factible otro camino didáctico que el de *concentrar* las unidades didácticas de los Cuestionarios, integrándolas en áreas de mayor radio». Fernández Benito 1968: 259-260 pone un ejemplo en el que treinta Unidades Didácticas de los Cuestionarios referidas a los animales son reducidas a solamente cuatro *Biología animal, Clases de animales, Los animales y su medio, Utilidad de los animales*. Al tiempo, agrupa los seis cursos en tres ciclos y las citadas unidades tienen su correspondiente desarrollo adaptado a esos tres niveles. Con esta componenda, que precisa de no pocas instrucciones para su aplicación, se habría hecho una significativa concentración que simplifica el trabajo de seis maestros al que puede hacer uno sólo.

Pero no sólo desde el CEDODEP se hicieron adaptaciones y programas a partir de los Cuestionarios Nacionales. Cuando la iniciativa particular se ocupó de mediar entre la dimensión normativa y las prácticas escolares, elaborando programas de unidades didácticas, se publicaron trabajos de muy distinta factura. Particularmente los Cuestionarios tuvieron interesantes desarrollos en la

⁶³ La concentración de alumnos y recursos será una realización que no culminará hasta muchos años después, a finales de los años 80, y ello con no pocas resistencias y polémicas que, por cierto, tienen una estrecha relación con determinadas versiones del *entorno* vinculadas al ruralismo. De ello nos ocuparemos más adelante pues ha de contextualizarse en la acción renovadora de determinados movimientos de maestros.

colección *Avante: temas prácticos de enseñanza*, de la editorial barcelonesa Miguel A. Salvatella, heredera de la revista pedagógica *Avante* de la misma casa editora VV.AA. 1966; 1968 . Allí se hizo una publicación para cada curso la de 1º en 1966, la de 3º en 1968 que contenían el desarrollo de las unidades didácticas previstas oficialmente con indicaciones precisas para los maestros y unas láminas con dibujos a pluma de buena calidad. Dichas ilustraciones, además de estar en el libro, se editaban en carpeta aparte con el fin de que el maestro entregara una a cada niño para que éste pudiera colorearlas⁶⁴. El material que ofrece la colección tiene, al menos, dos características de gran interés. La primera es que hacía innecesarios los libros de texto. En efecto, con un sólo libro para el maestro y las hojas de ilustraciones referentes a cada unidad didáctica para los alumnos, era suficiente para llevar a la práctica los Cuestionarios de 1965, a cuya prescripción de unidades didácticas se ajustaban fielmente estas publicaciones. Tan económico dispositivo, más concordante con el escuálido gasto de las familias en material escolar que se daba en el modo de educación tradicional, no resistió el empuje de la industria y el consumo que en los dominios escolares y, en general, de la cultura se va imponiendo hasta llegar a ser una parte de las señas identitarias en la educación tecnocrática de masas. Un segundo rasgo que llama la atención es el tipo de actividades *Ejercicios y Experiencias* en el texto , a nuestro juicio, mucho menos “librescas” que las que aparecen en los textos escolares del gran éxito editorial, consiguientes a la LGE y/o a la LOGSE, y que estudiaremos detalladamente más adelante. Son propuestas con mayor peso de enseñanza activa entendida en los términos más convencionales y, por tanto, mas “verdade

⁶⁴ El esquema de las unidades era el siguiente: Se divide generalmente en varios temas o apartados más concretos y en cada uno de ellos se desarrolla una secuencia didáctica regular. Dicha secuencia se compone de: Una entrada a base de actividades de *observación* y de *conversación*, para las cuales se ofrece una especie de guión con preguntas, orientaciones y conceptos a enseñar; la segunda fase son *ejercicios y experiencias*; la tercera se refiere a la adquisición de *vocabulario* y la cuarta y última, titulada *nociones*, tiene por objeto recapitular lo más esencial para ser retenido. Un esquema muy bien definido y claro.

ros” y orientadas a la indagación directa sobre el entorno⁶⁵. Sin dejar de ser una orientación clara, precisa y muy práctica, deja un gran margen de maniobra al maestro, al tiempo que exige de él un alto grado de implicación en el proceso de enseñanza. Para valorar como es debido los desarrollos programáticos de la colección, es preciso hacer una incursión a tiempos más recientes. No hay duda de que aquellos materiales didácticos gozaban de cualidades que la imposición del texto individual contribuyó poderosamente suprimir. Lo iremos demostrando a medida que profundicemos en la definitiva consolidación del código pedagógico del entorno: no son las ideas o propuestas de carácter didáctico las que determinan el éxito selectivo de unas u otros elementos del código. En cuanto a los programas y libros de texto, son determinantes ciertos factores como la creciente apropiación individualizada de los productos de la industria cultural, que cada vez adquirirán, independientemente del contenido, un envoltorio más atractivo, destilado de la tecnología visual, diseñado para el uso personalizado. Y, al mismo tiempo, son determinantes las prácticas rutinarias que se acuñan en la escuela debido al racionamiento que los profesores hacen de su energía y de su tiempo para controlar la compleja eclosión de demandas y tensiones que tienen lugar en el reducido espacio del aula. Siempre ha sido así⁶⁶. Pero esas prácticas, añadimos aquí, tienen mucho que ver con el catálogo de actividades que también se hace predominante en los manuales al pasar por la afinada selección que, como agente principal en las decisiones de compra, hace el profesorado. Unos y otros factores

⁶⁵ Por ejemplo, actividades muy frecuentes en los *Temas prácticos de trabajo escolar* de la colección *Avante* son de este tipo: «Procura atrapar alguna rana y observa bien cómo es. Recoger varios renacuajos con barro de la balsa donde estén y ver la evolución que hacen. ... Observar como los grandes, ya desarrollados, se comen a los pequeños. Relatar las actividades de la rana durante un día,...» VV.AA., 1968: 111 Unidad didáctica 33, del tomo correspondiente a tercer curso. Y en el volumen dedicado al primer curso VV.AA., 1966: 16-17: «Hacer alguna visita a los molinos o fábricas transformadoras que haya en la localidad. ... Experimentar como labra un tractor ... Haced ventas directas de cosas del campo.»

⁶⁶ Es decir, los motivos de las continuidades y de los cambios que ya fueron señalados, entre otros, por investigadores como Cuban 1984. Las soluciones que en el contexto cotidiano del aula se manifiestan como más sólidas y eficientes construyen prácticas de enseñanza que prevalecen.

se reconstruyen con una renovada simbiosis en el modo de educación tecnocrático de masas. La dependencia de las programaciones y libros de texto, dictadores hasta la sobresaturación de la acción didáctica, ha sido un fenómeno en continuo incremento incluyendo, desde luego, los libros de Conocimiento del Medio. En tal sentido, los programas de desarrollo curricular de los Cuestionarios de 1965 en la colección *Avante*, que también pueden considerarse materiales didácticos para el aula por los rasgos que se han descrito, muy similares a lo que unos años más tarde propondrían los Movimientos de Renovación Pedagógica, serían inconcebibles hoy día en la lógica del éxito comercial. La enseñanza activa, como elemento del discurso pedagógico que ha alumbrado la construcción del código pedagógico del entorno, ha sido un *imposible* práctico, tanto en la escuela tradicional como en la del presente. Ya hemos tratado de las dificultades propias en la educación tradicional y también habremos de ponerlo en evidencia en la enseñanza actual del Conocimiento del Medio. Distintos *sistemas de necesidad* están tras la frustración de los sueños innovadores como determinantes de un esencial carácter de la escuela: lugar de encierro, sujeción y orden.

Nos ocuparemos, finalmente, de dos trabajos que, por distintas causas, son demostrativos de las peculiares rutas de adaptación al cambio anunciado, las curiosas elipses o piruetas de la modernización, la cuales, en buena medida, niegan el trabajo propositivo del CEDODEP.

El primero de ellos, obra de Víctor García Hoz, no es un trabajo identificable estrictamente con los Cuestionarios de 1965, sino un programa experimental de enseñanza *sobre la vida social*, que el autor presentó como material didáctico de actualidad en dos momentos de un arco temporal que va desde 1948 a 1971. Es éste el lugar de comentarlo, pues el “salto en el vacío” en la curiosa historia de esta propuesta didáctica, pone de relieve la compleja dialéctica de continuidades y cambios. En 1948, el Instituto “San José de Calasanz” publica un librito de 64 páginas que lleva por título *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*, cuyo autor es el reciente catedrático García Hoz 1948. Es una propuesta atípica por el momento de su publicación sobre el *conocimiento del medio social en la escue*

la, especialmente concebida para los alumnos que finalizan su escolaridad a los doce años. Se sitúa totalmente al margen de la organización disciplinar y está ensamblada con una serie de problemas sociales, que se extraen de la experiencia en el medio cercano al niño y que requieren del concurso de diferentes disciplinas. Las ideas son las mismas que se repiten en nuestra tradición discursiva: del medio físico próximo se puede aprender para mejor llevar el estudio posterior de realidades alejadas, y, el estudio de asuntos sociales cercanos, capacitaría a los escolares para entender e insertarse en el medio social en que van a vivir. Este mismo material vuelve a publicarlo García Hoz 1971, con otro nombre y ampliado a 90 páginas, veintitrés años después, presentándose ahora como modelo de enseñanza personalizada. Nos encontramos, pues, antes una curiosa traslación “en el túnel del tiempo” de un programa, publicado y ensayado *con éxito* en multitud de escuelas en 1948⁶⁷, y que, con el nuevo maquillaje, se convierte en una propuesta para cubrir el espectro curricular estipulado por la LGE (6º, 7º y 8º cursos) en el área de Ciencias Sociales. El fin, es formar el sentido social de los alumnos considerando que ello precisa necesariamente de una dimensión cognitiva, además de la conciencia social por la que el individuo se siente concernido por la realidad social de su mundo. Adaptación, en fin, de los viejos programas de conocimiento del entorno social a los tiempos tecnocráticos, y, por tanto, insertada en lo que llama el autor *código de la educación personalizada*, presentados en dieciocho principios fundamentales resumibles en las categorías de *singularidad*, *autonomía* y *apertura*, pretendidamente sintetizadores de la individualización y la integración social⁶⁸. Tales principios dan coartada a la actualización y responden

⁶⁷ Aún hay otro objeto que ha llegado a nuestras manos de esta especie de filón tan bien aprovechado por García Hoz. Se trata de un “Libro de trabajo”, de rara encuadernación y formato, con tipografía de máquina de escribir y editado por el Instituto “San José de Calasanz”, sin fecha García Hoz, s.f. Es al mismo tiempo guía para el profesor y material para el alumno. Probablemente es el material proporcionado a las escuelas donde se experimentó el programa en 1948, como referimos en el capítulo anterior, por directa orientación del Instituto de Pedagogía del CSIC, es decir: de su director, García Hoz.

⁶⁸ Como es sabido, la *enseñanza personalizada* es un concepto especialmente apreciado por García Hoz. Él se considera introductor del mismo en España García Hoz, 1970.

al mismo título de la colección, *Biblioteca de Educación Personalizada*. Todo el programa contenidos y actividades se desarrollan tomando la localidad, el entorno social de la escuela, como núcleo de la experiencia vital del alumno. Resumiendo, el mismo programa de 1948, aparece ahora como una propuesta programática para la enseñanza de lo social en base a núcleos de problemas directamente experimentables por el alumno, que no ha de asignaturizarse, pensada para los alumnos mayores de la EGB y, consecuentemente dice el autor no puerilizada. En el plan se expone también la aplicación de los conocimientos adquiridos a las formas de expresión lingüística, matemática, plástica, ... recogiendo así tradicionales tópicos de la globalización. Otro dato para entender esta historia: nos confiesa García Hoz que su programa se inspiró directamente en una innovadora propuesta de un funcionario de la oficina de Educación de los Estados Unidos, Bees Goodykoontz y que “lleva el sugestivo título que puede ser traducido por *Conozca usted su comunidad*”⁶⁹. Quitando y poniendo, García Hoz lo adapta «a nuestra situación social» y el resultado son ocho temas, uno por mes del año escolar:

1. Cantidad y tendencia de la población; 2. Tipo y situación de la localidad; 3. Historia; 4. Trabajo y tipo de vida; 5. Vivienda; 6. Gobierno y servicios sociales; 7. Diversiones y cultura; 8. Vida religiosa.

Otros casos hubo en los que, por el contrario, a nada se tradujo la novedad de los Cuestionarios de 1965, ni aquellas consideraciones legislativas que propiciaban cambios. Tal es el de una programación para Primer Curso unidades

Los principios, que se desarrollan en otros de carácter organizativo y didáctico, son verdaderamente próximos al discurso imperante no sólo en la LGE, sino en la LOGSE y otras reformas incluidas en el modo de educación tecnocrático de masas. Por ejemplo, entre los dieciocho postulados metódico organizativos no sólo se recoge la estricta programación, diagnóstico y evaluación personalizada, taxonomía de los objetivos, etc., sino otros como la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en la programación y realización de actividades escolares *Op. Cit.* pp.11-14.

⁶⁹ Bees Goodykoontz, es un interesante personaje cuya dilatada vida coincide aproximadamente con todo el siglo XX 1894-1990, que participó activamente en la Segunda Guerra Mundial en el campo de los aliados. Su ideario pedagógico se encuadra en la tradición progresista del pragmatismo norteamericano.

didácticas globalizadas según los Cuestionarios de García y García 1966 ⁷⁰. La propuesta es de una ramplonería muy considerable; sobre el tema de cada unidad didáctica: conversación, lectura, memorizaciones, copias caligráficas, ocasionalmente problemas de aritmética, composición de frases. Es decir, aquello que ya se hacía en las escuelas desde hacía muchísimo tiempo y que, como hemos visto, persiste en según el estudio de unos cuadernos de clase de principios de los años sesenta. Incorpora al programa propuestas para desarrollar *hábitos y comportamientos habituales* denominan los Cuestionarios a estos objetivos de carácter formativo mediante formulaciones como las que siguen, elegidas al azar: “El aseo y la limpieza de la casa niñas ; ayudar en la casa a estas tareas”; “Cuidar las macetas de la escuela, alimentar el canario enjaulado, no maltratar al perro ni al gato, respetar los árboles y flores del paseo”; “Ser generoso con los demás”; “Obedecer y respetar a las autoridades”; “No jugar en los establos”; “Manera de sentarse a la mesa”; “Ser respetuosos con los mayores y personas de mayor dignidad y gobierno”. En la propuesta de programación de F. García y García se incluyen unidades específicas de Educación Cívica y Social y Formación Política aunque los Cuestionarios no aluden a esta última, pues está contenida en la primera y J. F. García y García despliega un nacional catolicismo, culto a Franco, a la Falange y a toda la panoplia de mitos y emblemas de la historia escolar de las épocas más duras de la dictadura. Este autor había publicado en 1955 otros programas que, según él, ya contenían bajo la forma de *ideas asociadas con ejercicios de lenguaje* lo que ahora se presentaba como *Unidades Didácticas*.

⁷⁰ Al inspector Juan Francisco García y García, afincado en Granada a la altura de los años sesenta, lo encontramos como inspector en Salamanca durante la República y de él hemos comentado un trabajo emblemático sobre la didáctica del entorno en la onda de la más avanzada pedagogía del momento García y García, 1935 . Causa asombro comprobar que se trata de la misma persona que publica el programa de 1966, cuando ya no se sentía la brutal presión de la dictadura, pues su elevado tono fascista no se corresponde, en absoluto, con los nuevos tiempos tecnocráticos. Bien es cierto que el inspector fue sancionado sin empleo y sueldo durante cinco años a raíz de la denuncia presentada por su colega Filemón Blázquez en 1937. Mainer 2007 ha seguido esta revuelto rastro de J. F. García y García.

Los textos escolares

A raíz de los Cuestionarios Nacionales de 1965 la tradicional manualística que portaba el conocimiento realista de las cosas comunes, ya sea en su vertiente natural o social, habría de ver el fin de sus días. En concreto, las últimas ediciones de las ya seculares lecciones de cosas y de las enciclopedias son de esos años. Es el caso de las “Enciclopedias de Álvarez”⁷¹, y en cuanto a los postreros libros de lecciones de cosas, también se publicaron en plena transición a la educación tecnocrática de masas: Dalmau Carles 1969, Solana 1963 o Torres 1962. Estas últimas obras citadas, de ínclitos autores, reimpresas por enésima vez, nos muestran como pervivieron en los textos visibles los modelos del modo de educación tradicional hasta su definitiva crisis⁷². Imprescindible es, también, la referencia al libro de gran éxito, *Nosotros*, de Blanco Hernando 1962 que, al igual que la enciclopedia de Álvarez, está en el recuerdo de los que asistían a la escuela a finales de los años cincuenta y en la década de los sesenta⁷³. El libro de Dalmau Carles de 1969 es el último libro de lecciones de cosas que se publica en España, ya en

⁷¹ Álvarez 1966 es la última edición “funcional” de la emblemática enciclopedia. Bastantes años después, a finales de los años noventa, hemos vuelto a verla en las librerías, en reediciones facsímil “para la nostalgia” con espectacular éxito de ventas. Causa perplejidad cómo ciertos objetos de una triste etnografía escolar se han convertido en fetiches de un recuerdo que, a fuer de complacencia con el presente, hacen del pasado más deleznable un virtual objeto de consumo que se contempla con benevolente sonrisa y añoranza. Otra cosa es su valor como fuente de la indagación histórica.

⁷² También como perteneciente al género de lecciones de cosas, aunque no figure en su título esa denominación, el de Onieva 1960, que ha de considerarse un sencillito librito de lecturas para niños menores de diez años del conocido inspector. El motivo de las veintinueve pequeñas lecturas es *el aprovechamiento de los animales que nos rodean*.

⁷³ Hemos consultado ahora la edición nº 22 de esta bien recordada obra de Quiliano Blanco. En 1958 se aprueba la primera edición por el Ministerio de Educación Nacional llegando ese año a las dieciocho ediciones. Se trata de un revoltijo de lecturas de muy variada estirpe: episodios heroicos de la historia patria, fábulas, poesías, lecciones de urbanidad, etc. Y, entre tan variado “manojito de lecciones breves”, como dice el autor en sus “Sugestiones” introductorias, aparecen lecciones de cosas y el sabor de la didáctica del medio: «Ellos, [los niños con su mundo cercano] la casa, el pueblo, los animales, sus amigos y sus juguetes, todo lo que le rodea y con ese otro lejano, invisible, de la fantasía, hecho de cuentos, de leyendas de fábulas.», *Op. cit.* p 7.

la misma antesala de la LGE y es una auténtica reliquia del pasado. Aunque estos libros de lecciones de cosas del maestro gerundense, prolífico autor y editor de libros escolares, salen al mercado antes de morir su autor en 1928, aún en la década de los sesenta se reeditan varias veces concretamente hay ediciones de esta obra, al menos, en 1960, 1963, 1965, 1966, 1967 y la citada de 1969. Nos encontramos, por ello, ante un último vestigio de un *filum* de libros de texto que se caracterizan por una larga presencia en las aulas frente a los actuales libros de efímera vida, de usar y tirar, en el contexto consumista de la educación tecnocrática de masas⁷⁴. No es el interés intrínseco del libro de Dalmau lo que lo hace reseñable, sino su misma reaparición un año antes de publicarse la LGE! El hecho resulta elocuente sobre dos fenómenos: la persistencia en el tiempo de modelos pedagógicos que se prolongan más allá de lo esperable, y también el rápido y profundo cambio que, a finales de los sesenta, sufren, entre otras cosas, los textos escolares. Si tomamos en nuestras manos ese libro junto a otros de principios de los setenta, como, por ejemplo, Codoni 1974, uno de los productos del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas IEPS⁷⁵, u otro cualquiera de la serie “Cosmos”, de la Editorial Anaya, para los cursos medios de la EGB, se apreciará, a poco que se examinen, una espectacular diferencia, la profundidad del cambio. No hay diferencias análogas entre manuales escolares que distan, tan sólo, cinco años en

⁷⁴ La manualística de ciclo largo, propia del modo de educación tradicional, contrasta con la del presente, la cual muestra como ninguna otra cosa el imperio conjunto del mercado y el Estado. Es decir, una simbiosis y el mutuo refuerzo de ambas estructuras de poder. Simbiosis camuflada vulgarmente por la ideología liberal (y, también de signo progresista) que proclama falsos antagonismos: Estado / mercado; público / privado; libre opción / planificación centralizada; etc..

⁷⁵ El IEPS es una institución ligada a la orden teresiana, fundada con la directa participación de M^a Ángeles Galino en la década de los sesenta. Ejerció el IEPS un relevante papel de renovación pedagógica en el contexto de la reforma del ministro Villar Palasí, con especiales aportaciones a la didáctica del entorno y aún continuará editando obras en la misma línea (Llopis, 1980): un conocimiento escolar actualizado científicamente con influencia de orientaciones de la UNESCO y actualización didáctica que recoge la tradición discursiva de la pedagogía del entorno. Los trabajos del IEPS se publican en la Editorial Narcea.

sus fechas de edición en momentos anteriores o posteriores a estos años sesenta del siglo XX.

En el contexto de la *transición corta* entre los modos de educación aparece por primera vez en la historia del libro escolar, un espécimen para uso individual de cada niño o niña, cuyo contenido se refiere a ese magma de materias que en el catálogo de Unidades Didácticas de los Cuestionarios Nacionales se tipifican en las categorías de *Naturaleza y Vida Social*. Así, los cambios en los contenidos y formas de enseñanza incorporados a los Cuestionarios Nacionales de 1965 llegaron a las adocenadas escuelas de mediados de los años sesenta de la mano de nuevos libros de texto. Nos detendremos en uno de ellos; el que publica un maestro nacional, Calleja Guijarro 1966, en la veteranísima Editorial Hernando. Este olvidado texto escolar, además de contener elementos de gran interés para la accidentada historia de la didáctica del entorno, es altamente revelador de la coyuntura transitoria hacia la educación tecnocrática de masas. Ya en el título y subtítulo del libro *El mundo que ves. Unidades didácticas globalizadas, 2º curso* se proclaman tres principales características que adornan, efectivamente, a la obra: que se trata de enseñar aquello cercano que los niños ven porque está en el mundo que les rodea; que se estructura mediante la nueva figura de *unidad didáctica* sustitutoria de las tradicionales lecciones, y que esas unidades didácticas son globalizadas. Las treinta Unidades Didácticas se atienen estrictamente a los títulos de los Cuestionarios Nacionales para Segundo curso. Sirven también como factores organizadores y secuenciadores del programa las estaciones del año, tópico curricular muy asentado en las tradiciones prácticas del aula, ya presente en viejos libros de lecciones de cosas, como en Marcos Rodríguez 1936 o Jolly 1943, por poner sólo dos ejemplos. Las estaciones del año se contemplan en los Cuestionarios de 1965 y, más tarde, en el desarrollo de la misma LGE en la opción globalizada de las Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1971. Sólo por esos rasgos del libro de T. Calleja, puede afirmarse que nos encontramos ante un material didáctico claramente incluíble en la tradición de la didáctica del entorno. Antes de analizar el texto, diremos que se trata de una de esas obras

en las que se nota la experiencia escolar del autor, y que, cuando éste dice en la introducción que “*el libro está hecho día a día en la escuela, trabajando con niños de esta edad*”, no está haciendo una afirmación de huera propaganda. Las Unidades Didácticas responden efectivamente a un criterio globalizador, pues la profusión de actividades que se proponen a lo largo de sus páginas se refieren a lectura, escritura copias, redacción, completar frases, etc. , dibujo, trabajo manual, problemas aritméticos, recitaciones y canciones, representaciones, experimentos de ciencias naturales, ... Y además, entre dichas actividades se incluyen enunciados como *observación, piensa, verdadero o falso* “pon V o F...” , y en casi todas las páginas aparecen “pasatiempos” que se prolongarán con notable éxito en la manualística escolar crucigramas, caminos laberínticos, ordenación de letras para formar palabras respuesta, acertijos, etc. . Entre otras cosas, esto quiere decir que Tomás Calleja elaboró un libro eminentemente práctico, basado en una actividad permanente y variada del alumno que puede realizar en clase con escasa intervención del profesor. Propuestas concretas de una enseñanza activa que bien pueden considerarse un fehaciente cumplimiento de lo que el autor promete en la introducción: «...no es sólo un libro de trabajo sino un verdadero juguete que despierta y mantiene constantemente el interés de los escolares con un aprendizaje autónomo e individualizado». Hay que desvelar el doble significado de estas palabras. *Mantener constantemente el interés de los escolares con un aprendizaje autónomo e individualizado*, puede leerse en la clave de la retórica psicopedagógica decrolyana, y de la ola tecnocrática que reclama ya la formación integral de un sujeto autónomo que habrá de obtener los frutos merecidos en la carrera escolar, según los propios méritos de un inédito e irrepetible aprendizaje individualizado. Pero también puede leerse como *mantener permanentemente el orden y el silencio en la clase, con los alumnos enfrascados interesados en tareas que pueden realizar por su cuenta y con poca ayuda* autonomía . Es decir, el escenario y la situación escolar que todo maestro ambiciona como ideal en su ejercicio profesional: la tranquilidad, el orden y el silencio, con felices niños que hacen cosas y aprenden con un mínimo de esfuerzo y de coerción.

El libro de Tomás Calleja es (al igual que otros materiales en los hemos fijado nuestra atención) una pieza apropiada para el análisis de las cosas concretas, para estudiar los detalles “entomológicos” de la historia escolar, los cuales son útiles en cuanto nos permiten, fuera de la curiosidad etnográfico–museística, ponerlos en relación con las miradas macroscópicas, con amplias perspectivas históricas como pueden ser los modos de educación. En ese sentido el manual se nos presenta como una sintomática y expresiva materialización de la transición entre los modos de educación por las siguientes características⁷⁶.

a Los contenidos, siendo ya premonitorios de los que constituirán el campo temático del código pedagógico del entorno, recuerdan mucho a las lecciones de cosas, y al mismo tiempo recogen lo sustancial de los nuevos planteamientos tecnocráticos: al libro le acompaña un *Cuaderno de Pruebas Objetivas* para facilitar al maestro la tarea de la *evaluación*, y una guía didáctica para el maestro del tipo de las que conocemos en el presente como usuales recursos editoriales⁷⁷; la previsión del trabajo diario en torno a uno de los cinco aspectos de cada Unidad Didáctica y otros extremos de planificación técnica responden ya a la idea de las *programaciones* que se harán famosas a partir de la LGE. Hay otros rasgos del mismo signo como la sugerencia de *un aprendizaje autónomo e individualizado*, así como previsiones planificadoras, que llegan a extremos como el de pretender que «En cada trimestre se estudiarán diez Unidades Didácticas. De ellas se harán

⁷⁶ Aunque es cierto que, dada aún escasa producción manualística del periodo 1966–1970, la representatividad del libro no puede entenderse como la de un modelo normalizado.

⁷⁷ En la explicación de las Unidades Didácticas que se hace en los Cuestionarios de 1965 se establece como “supuesto fundamental” que «Para que estas actividades puedan cubrirse con éxito necesitamos un nuevo instrumento didáctico en las escuelas. Hay que presentar libros del maestro que contengan orientaciones pedagógicas oportunas para que las unidades resulten correctamente entendidas y eficazmente aplicadas a la realidad del trabajo escolar». Así, en este momento, se abría la puerta a un nuevo producto del mercado editorial, en base a una desconfianza sobre la competencia profesional del maestro. Pero, como suele ocurrir, tal supuesto, a la larga, no fue causa de rebelión sino de sumisión; y una buena parte del ejercicio de enseñar en las escuelas se empezó a realizar al amparo de las “guías didácticas” o “libros del profesor”. Al año siguiente ya aparece alguna en el mercado como el de Del Pozo–1966.

tres Pruebas Objetivas. Las dos primeras Pruebas de tres Unidades cada una y la tercera de cuatro,...» Calleja Guijarro, 1966: 6 .

b La presencia del mundo rural y el urbano, de artesanías tradicionales y de sarrollo fabril, dela plaza del mercado junto a grandes almacenes, de imágenes de carreteros o segadores y otras de ejecutivos o matrimonios de clase media com prando modernos electrodomésticos. Toda esa información textual e icónica se entremezcla equilibradamente, mostrando matices de la peculiar radiografía de la *transición escolar* española en los años sesenta. Hasta la inacabada transforma ción de la escuela aula en escuela colegio o escuela graduada, lento y emble mático “progreso”, que renquea a lo largo de la *transición larga* entre los modos de educación) se refleja en una breve lectura: «Hay colegios que sólo tienen una sala de clase para todos los niños. Hay otros mucho más grandes que tienen una sala de clase para cada curso. Muchos tienen cocina, comedor, biblioteca, patio de recreo y campo de deportes.» Calleja Guijarro, 1966: 124 .

c A diferencia de los viejos manuales de lecciones de cosas que hemos consul tado, o incluso de las más populares enciclopedias, la presencia del niño alumno en las ilustraciones es grande. El niño aparece relacionado con el estudio, el dis frute vacacional, los juegos, la ejemplificación de conductas o el ejercicio del deporte. Sin embargo son sólo una sexta parte, aproximadamente, de esas imá genes de infancia en las que aparecen *niñas* y, aun en tan minoritaria muestra, ellas están haciendo tareas “propias de su sexo” regando macetas, haciendo la compra en la frutería por encargo de la madre, oliendo una flor, endomingadas y paseando por un escenario primaveral bajo una sombrilla, portando un cántaro de agua en la cabeza,... . Incluso, en una escena donde se ven niños y niñas en una merienda campestre, mientras ellos comen y beben, la niña parece estar sirvien do o preparando las viandas. En este manual de Tomás Calleja percibimos ya la presencia de una infancia escolar socialmente descontextualizada, alejada ya del mundo del trabajo, de las penas y castigos, así como de entornos marcadamente rurales, lo cual apunta ya a lo que veremos consumado en los textos escolares del último tercio del siglo XX. Sin embargo, la infancia aparece aún con una clara

discriminación de género en el protagonismo y los roles de cada cual, rasgo que claramente hay que situar en el modo de educación tradicional elitista.

d Por último cabe señalar, y no como cosa de menor importancia, el mismo “modo de producción” del libro. Este aún pertenece a una producción artesanal, de autor que ha tenido experiencia como maestro o una estrecha relación con la escuela, con modestos recursos y con técnicas de distribución y promoción muy primitivas. Todo ello propio del modo de educación tradicional y bien distinto de la factura industrial, transnacional y altamente tecnificada de los manuales posteriores. Éstos últimos son más conocidos por la empresa editora que por sus autores se impone la confección de equipos más o menos anónimos, y se hacen en función de elaborados estudios de mercado. Las diferencias entre un tipo y otro de libros de texto se hace bien visible cuando comparamos la escueta información de los agentes que intervienen en los primeros, apenas autor y casa editorial, con la exuberante y compleja página de títulos de crédito de un manual de la gran industria editorial, propia de la educación tecnocrática de masas⁷⁸.

En fin, los libros de texto especializados en el nuevo espacio curricular donde anidan elementos del código pedagógico del entorno reglado por los Cuestionarios, aparecen lenta y en escasa cantidad, entre 1966 y 1970. En total unos 39 que se distribuyen de la siguiente manera: en 1966, veintidós; en 1967, nueve; en 1968, siete; en 1969, solamente uno⁷⁹. Es evidente que la disminución

⁷⁸ Tomar como ejemplos para el contraste cualquiera de los libros citados. O uno que ya se edita, siguiendo los Cuestionarios de 1965, como Legorburu 1967 de la editorial SM, en el que sólo hay una escueta referencia sobre la autoría, para comparar con Pastor 1997, otro de la misma casa, pero ya posterior a la LOGSE, de Conocimiento del Medio. En el último aparecen nada menos que cincuenta y cinco figurantes (entre personas y firmas empresariales), que han participado en la elaboración de la obra, repartidas en múltiples funciones: proyecto didáctico, autores, colaboradores, revisión pedagógica y coordinación editorial, coordinación técnica, ilustración, fotografía, diseño de interiores, maqueta, diseño de cubierta, revisión lingüística y dirección editorial. Esa diferencia indica algo más que una mera modernización técnica. Como habremos de analizar más adelante es reflejo de la poderosa mercantilización del conocimiento escolar en el capitalismo global y la educación de masas.

⁷⁹ El recuento lo hemos efectuado seleccionando de la base de datos del proyecto MANES de la UNED de Madrid, en esos años, los libros prescindimos de otros materiales

de ediciones al final del periodo transitorio indica que las editoriales ya se preparaban para la “gran explosión” que detonaría la LGE. Además de los libros que han sido objeto de comentarios más arriba, y ciñéndonos a los que contienen el enfoque globalizado de unidades didácticas del que hablan los Cuestionarios del 65 y a los de 1966, cabe citar como breve muestra los siguientes: Ortega Ucedo 1966 ; Gimeno Guillén 1966 , de una incipiente editorial Anaya aún vinculada al viejo estilo, es decir, con un director escolar como autor; Santillana 1966 , que ha optado ya, en el mismo año, por la autoría de asalariados y aún apostó por la aventura de los nuevos libros de texto, Hijos de Santiago Rodríguez, la veterana casa editorial, una de las reinantes en el modo de educación tradicional ; Ramos 1966 que muestra como también concurre con este tipo de libros la editorial Miñón, también tradicional en nuestra manualística, pero que sobrevivió después, adaptándose a los gustos de nuevos tiempos.

Resumiendo: hemos visto cómo, desde la publicación de los Cuestionarios Nacionales de 1965, el entorno y su didáctica empieza a ocupar una pequeña y ambigua pero bien perceptible, posición en las reformas de la transición entre los modos de educación, que ha dejado su huella en los textos visibles: normas, programas y libros escolares. Se trata de una primera fase, casi una premonición, del cada vez mayor reconocimiento normativo de la tradición discursiva en la coyuntura de revisión de los códigos del conocimiento escolar que queda muy explícita a partir de la LGE, coincidiendo con la emergencia de la educación tecnocrática de masas. Reconocimiento que, así mismo, se acompaña de una revaloración de la enseñanza del entorno entre las nuevos agentes de la innovación pedagógica para, finalmente, recontextualizarse en una práctica de perfiles muy distantes a los diseños oficiales y los sueños oficiosos. Sigamos en primer lugar la pista de la regulación legal.

que se ajustaban a las características de unidades didácticas globalizadas de sociedad y/o naturaleza, <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmunes.html>.

4.2. Institucionalización normativa y disciplinar: la regulación del *entorno* de la LGE a la LOGSE

Aunque las normas legales no tienen, como bien es sabido, la capacidad automática de transformar la realidad educativa, algo bien distinto sucede cuando se legisla al paso del conjunto de cambios que generan un nuevo modo de educación. En esa circunstancia se promulga la Ley General de Educación y de ello proviene su relevancia histórica.

La enseñanza del entorno era una tradición centenaria del discurso renovador de la escuela, incapaz de arraigar en la práctica. Desde 1970, además de generarse las condiciones favorables para su implantación, o lo que bien pudiera entenderse como su *espacio de posibilidad*, vemos que tiene un progresivo y cada vez más nítido reconocimiento e impulso legislativo a lo largo del último tercio del siglo pasado. Sin ese reconocimiento no podríamos hablar de *código pedagógico del entorno* pues la normativa, en este caso, junto a los manuales y materiales didácticos convirtieron las ideas en práctica general e institucionalizada. De ese proceso de institucionalización que ha culminado por la normalización y *asignaturización* del área de Conocimiento del Medio es de lo que vamos a tratar a continuación, aunque para favorecer la claridad expositiva se trate la dimensión práctica en otro apartado donde serán específica y más ampliamente estudiados los fenómenos de la *asignaturización* de la enseñanza a partir del medio o entorno.









Dicho de otra forma: la secuencia de construcción sociohistórica de nuestro objeto de estudio de la que hablamos al principio, y que ha estructurado esta investigación tradición discursiva, intentos prácticos y práctica generalizada, culmina ahora, cuando en un momento crítico de grandes cambios educativos, la normativización, la norma legal, se inserta como un elemento constituyente más y todo ello *sueños, normas y prácticas* se amalgaman en un conjunto de elementos sin armonía, contradictorios.

Antes de entrar en todo ello conviene disponer de una visión global y esquemática sobre lo que reza el enunciado ver **Cuadro 4.3** : el progresivo reconoci

miento normativo de la enseñanza del medio o entorno, incluyendo los vacilantes preludios que hemos estudiado en páginas precedentes.

En los cuadrados que representan los cursos de la enseñanza obligatoria se ha simbolizado mediante cuatro intensidades del blanco al negro la presencia relativa de los presupuestos del código pedagógico del entorno: globalización de materias, enseñanza intuitiva, experiencia directa del alumno en su entorno, etc. Desde el blanco que indica ausencia de esos elementos, el gris débil que indica un estadio intermedio, el gris fuerte que vendría a representar una enseñanza, que aún estando vinculada a nuestra tradición discursiva, no llega a reconocer el

Cuadro 4.3. Presencia normativa del código pedagógico del entorno en su etapa constituyente

Norma	Cursos–Edad escolar Elementos del CPE/Enseñanza disciplinar			Características
Cuestionarios Nacionales de 1965 (Orden de 8-7-1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria, BOE de 24-9-1965)	1º, 6 años		Proceso de globalización	Aparición en el texto legal del concepto de unidades didácticas (globalizadas para los tres primeros cursos).
	2º, 7 años			Reconocimiento, en la norma, de la tradición decrolyana.
	3º, 8 años			
	4º, 9 años		Proceso de diferenciación de materias	Alta presencia de lecciones de cosas mezcladas con lecciones temáticas.
	5º, 10 años			
	6º, 11 años			
	7º, 12 años		Proceso de sistematización	
	8º. 13 años			

Cuadro 4.3 (continuación).











<i>Norma</i>	<i>Cursos–Edad escolar</i> <i>Elementos del CPE/Enseñanza disciplinar</i>			<i>Características</i>
Ley General de Educación (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa) Desarrollo en: Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB, BOE de 8-12-1970.	1º, 6 años	<input checked="" type="checkbox"/>	Primera Etapa	Un planteamiento globalizado por tópicos como las estaciones del año y otros, basado en <i>el estudio del medio y la realidad circundante</i> -, opcional en la primera etapa: Opción B (*). Claramente identificable con el código pedagógico del entorno en los tres primeros años.
	2º, 7 años	<input checked="" type="checkbox"/>		
	3º, 8 años	<input checked="" type="checkbox"/>		
	4º, 9 años	<input checked="" type="checkbox"/>		
	5º, 10 años	<input checked="" type="checkbox"/>		
	6º, 11 años	<input type="checkbox"/>	Segunda Etapa	Organización débilmente integrada por una “idea eje” (que vagamente recuerda un centro de interés) en 4º y 5º.
	7º, 12 años	<input type="checkbox"/>		
	8º. 13 años	<input type="checkbox"/>		

(*) En la LGE, la opción B se define como globalizada. Hay una opción A que, supuestamente, “se integra en la doble consideración, la del mundo físico y la del humano”, y que no representa tampoco una diferencia sustancial con la opción B. Por ello no figura en el cuadro.

Cuadro 4.3 (continuación).

Norma	Cursos–Edad escolar Elementos del CPE/Enseñanza disciplinar			Características
Programas Renovados Para el Ciclo Medio: R. D. 710/82 de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica, (BOE de 15 de abril de 1982). Este R. D. será posteriormente desarrollado por Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la EGB, (B.O.E. 115/82, de 14 de mayo de 1982)	1º, 6 años	<input checked="" type="checkbox"/>	Ciclo inicial	En el Ciclo Inicial: <i>Área de Experiencia Social y Natural</i> . En el Ciclo Medio: Se distingue entre <i>Ciencias de la Naturaleza</i> y <i>Ciencias Sociales</i> .
	2º, 7 años	<input checked="" type="checkbox"/>		
	3º, 8 años	<input checked="" type="checkbox"/>	Ciclo medio	
	4º, 9 años	<input checked="" type="checkbox"/>		
	5º, 10 años	<input checked="" type="checkbox"/>		
	6º, 11 años	<input type="checkbox"/>	Ciclo superior	
	7º, 12 años	<input type="checkbox"/>		
	8º. 13 años	<input type="checkbox"/>		

Cuadro 4.3 (continuación).

Norma	Cursos–Edad escolar Elementos del CPE/Enseñanza disciplinar			Características
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (Ley 1/1990, de 3 de octubre de 1990, BOE de 4 de octubre de 1990) Desarrollo en R. D. 1006/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria.	1º, 6 años		Primer Ciclo	Explícito reconocimiento del medio o entorno como materia de estudio en el curriculum: área de <i>Conocimiento del Medio natural, social y cultural</i> . Organización del área mediante diez grandes bloques de contenidos.
	2º, 7 años			
	3º, 8 años		Segundo ciclo	
	4º, 9 años			
	5º, 10 años		Tercer Ciclo	
	6º, 11 años			
	1º ESO, 12 años		Enseñanza Secundaria Obligatoria	
	2º ESO, 13 años			
	3º ESO, 14 años			
	4º ESO, 15 años			

medio como objeto global y específico del trabajo escolar y, por último, en negro se simboliza el pleno reconocimiento en área definida como Conocimiento del Medio.

Desde luego que tales fronteras, aún basándose en el estudio de la legislación referida, no se definen con la nitidez cromática del esquema, exclusivamente ideado con fines metodológicos. Pero sí es cierto que el esquema indica claramente la progresiva tendencia de consolidación normativa del código pedagógico del entorno.

4.2.1. Significado de la LGE como pórtico de un nuevo modo de educación. Las circunstancias sociales y escolares para el triunfo de viejos sueños de modernización. Psicologización e infantilización de la enseñanza del entorno

El equipo ministerial que va a concretar en la LGE las tendencias reformistas que han aparecido a principios de los sesenta es nombrado en distintos Decretos de 1968⁸⁰. En 1969 se publicó el “Libro Blanco” MEC, 1969b, cuya lectura resulta imprescindible para valorar los motivos y fines de la inminente reforma. Y en 1970 se aprueba la Ley General de Educación⁸¹. Es decir, en muy poco tiempo se dispone el aparato burocrático y se procuran las condiciones de opinión pública favorables para proceder, finalmente, a la aprobación de la reforma de un sistema educativo que se sustentaba sobre bases normativas asentadas hacía más de un siglo.

La ley era necesaria para cumplir una aspiración histórica. *Todos escolarizados y en igualdad de oportunidades* son las condiciones por las cuales viene a legitimarse el carácter “democrático” del Estado en el capitalismo avanzado y en las que el individuo ya es plenamente responsable de su destino, pues, según la formación ideológica dominante, igualadas por la escuela las diferencias de origen, ya es el mérito personal, la inteligencia y el esfuerzo de cada cual lo que determinará el éxito o el fracaso en la escuela y, por ende, en la vida⁸². En nuestro artefacto heurístico de los *modos de educación* se indica cómo la educación de masas que

⁸⁰ El ministro Villar Palasí, el Subsecretario de Educación y Ciencia Monreal Luque, el Secretario General técnico Ricardo Díez Hochleitner, el Director de Enseñanza Primaria Eugenio López López.

⁸¹ Ministerio de Educación y Ciencia: Ley 14/1970 de 4 de agosto BOE de 6 de agosto General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.

⁸² Ya había dicho eso mismo Jovellanos en 1793: «Igual derecho a la enseñanza sin otra distinción que la que naturalmente dará a cada uno su talento y su aplicación». Lerena 1983: 107, de quien hemos tomado la cita también nos recuerda que Giner de los Ríos hizo de esa máxima el eje de su pensamiento. Y aún hoy vemos que pervive como ilusión no desvanecida por la dura evidencia de que, tras la conquista real de la escolarización universal, el “éxito” escolar y el “éxito” en la vida, poco tiene que ver con el “talento” natural y la “aplicación” que dijera el insigne ilustrado de Gijón.

rompe con el anterior, simple y dual, de la educación tradicional elitista, implica unas formas de gobernabilidad del sujeto, basadas en la interiorización individualista de sus responsabilidades y culpas, y que las pedagogías psicológicas que, como hemos venido diciendo, pugnan por imponerse desde principios del siglo XX, por fin encuentran el escenario social y escolar en el que son plenamente reconocidas.

En el orden del saber poder pedagógico, el mercado, que emerge al ir con virtiéndose la educación en la primera empresa nacional, fomenta la creación de nuevos *campos* académicos en *las Ciencias de la Educación* y, en la pugna por ocupar sus espacios y dominios, se incrementa considerablemente la producción intelectual. Se establecen nuevas condiciones para la alianza entre teóricos y políticos; se produce una espectacular expansión de la industria editorial para el mundo educativo; los cuerpos docentes también se masifican, diluyéndose cada vez más las profundas diferencias entre los profesores de la enseñanza secundaria y el magisterio, al tiempo que experimentan un proceso de feminización creciente.

En el orden simbólico, determinados cambios léxicos tuvieron, a nuestro juicio, una gran significación, por mucho que hayan sido considerados como meros eufemismos. Uno fue el cambio de *escuela* por *colegio*. Algo consecuente con la empresa emprendida setenta años atrás destinada a transformar la escuela unitaria en graduada⁸³. Pocas reformas tan importantes como esa; pero su realización fue tan diluida en el tiempo que puede muy bien dudarse de entenderla como

⁸³ Cuando señalamos, con reiteración, la importancia que tuvo la generalización de la escuela graduada como una de las expresiones más destacadas de la transición entre los modos de educación, nos apoyamos en los valiosos estudios de Viñao 1990; 2001b; 2001c, y, concretamente, en una breve pero contundente alusión al tema incluida en un trabajo más reciente (Viñao, 2005: 45). Tras aportar significativas cifras del lento proceso de tal modernización organizativa de la escuela hasta 1960 año en el que las escuelas no graduadas eran aún el 47 por ciento se dice en este último estudio: «Sería en las décadas de los sesenta y setenta cuando desde el gobierno central se promovería, como uno de los aspectos claves del modelo de desarrollo económico elegido, el éxodo rural y las migraciones desde los pueblos y aldeas a las ciudades o al extranjero. Y, como medidas complementarias, el cierre de una gran mayoría de las escuelas no graduadas existentes y la forzosa concentración de sus alumnos en las llamadas escuelas comarcales Sólo así sería posible que en 1975 se viera reducido al 17,5 por

“reforma”. Ahora, con las especializaciones de los maestros en áreas de conocimiento, la necesidad de graduación era un hecho insoslayable y, en efecto, en la década de los setenta se da un último impulso a la implantación del modelo graduado en zonas rurales con la creación de los colegios comarcales. También entendían los autores de la reforma que la equiparación nominal y “por arriba” entre establecimientos de enseñanza abundaba en un sistema menos discriminatorio. El otro cambio se refiere al cuerpo del magisterio: *profesores* de EGB en lugar de *maestros* Art. 108 de la LGE. No se consolidó esta nueva denominación, y sería cosa de indagar rigurosamente las razones, pues tras las palabras y su normalización se esconden juegos de poder ideológicamente oscurecidos. Una vieja cantinela que ha traído y llevado el nombre de *maestro* como la cosa más sublime, afloró desde el corporativismo más conservador con ocasión del cambio de nombre. También los “homenajes” al santo laico que con tan callada dignidad lleva a cabo la más sagrada misión, se urden casi siempre invocando el nombre de *maestro* y tuvieron el correspondiente eco en la izquierda del gremio⁸⁴.

100 el porcentaje de alumnos que permanecían en escuelas no graduadas o en graduadas con un número de grados inferior a los 8 cursos de que constaba la escolaridad obligatoria».

⁸⁴ Una reciente pieza este género, que puede tomarse como representativa, es un artículo de Jose María Martín Patino, presidente de la Fundación Encuentro, que se publica en el diario *El País* el 20 de septiembre de 2004: *Elogio al maestro*. Se trata de un texto emblemático por la densa acumulación de tópicos, sublimación de la figura del maestro y su sagrada misión redentora. Toda la ideología de la entrega desinteresada, la vocación, el difícil arte de educar, la pedagogía liberadora del potencial oculto en el niño está ensamblada en media página del diario madrileño: «Enseñar no es un oficio; es una vocación. Sólo los iluminados, los que poseen un alto sentido de la vida y de la sociedad son capaces de llegar a ser educadores». Ese mixtificador tono, en el que se encuentran y confluyen desde hace más de cien años los santos laicos y sectores eclesiales protestantes y católicos, empapa todo el discurso. La pertinencia de esta cita se debe, además, a que junto a esa visión del maestro y su función, va unida una idea del entorno próximo que lo convierte, inevitablemente, en objeto pedagógico. Así lo expresa Martín Patino: «El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” orientando los infantiles intereses hacia resultados positivos.» Es decir, no hay función magistral no hay pedagogía sin esos elementos previos a la escolarización: *familia* y *entorno*; pues de tan inevitables y *naturales* que aparecen en el pensamiento común y en la didáctica académica, resulta lógico concluir que toda la misión de la escuela, si no se quiere ir *contra natura*, consiste

Aventuramos la idea de que ese discurso propio de una especie de *dignidad del sometimiento* vino como anillo al dedo a otros sectores especialmente interesados en conservar también simbólicamente la tradicional distancia entre los cuerpos docentes. Lo consiguieron, finalmente, en la LOGSE (Disposición Adicional Décima), la Ley que especialmente hereda el ideario liberal socialista para el que tan caro fue siempre el sublime nombre de maestro. En cualquier caso, y sin que sea este el lugar de profundizar en ello, la supervivencia del nombre y el cuerpo de maestros es un claro residuo del modo de educación tradicional elitista. Sin embargo, Ricardo Díez Hochleitner, personal inductor de los cambios nominales a que nos estamos refiriendo, tenía muy clara la intención del cambio de nombre y sabía que los símbolos crean identidades. Incluso, en este caso, por el testimonio del mismo titular de la Dirección General Técnica, sabemos, entre otras cosas, del sorprendente y anecdótico hecho de que aquel cambio de nombre hizo posible que los maestros se acercaran también económicamente al cuerpo de profesores de enseñanzas medias⁸⁵. No puede extrañar a nadie que fuera el

en orientar lo que porta el alma infantil y extraer de ello el mejor fruto. El presidente de la Fundación Encuentro ha resumido en este artículo la apología de una triada que ha gozado en la tradición liberal socialista de un amplio consenso: el maestro vocacional, la pedagogía liberadora del yo infantil y la metodología del medio próximo fundada en los intereses del niño.

Otro texto dolido por el abandono del nombre de *maestro* proviene de la pluma de García Hoz, 1980: 188-190, el cual eleva el tono hasta el escándalo por la *degradación progresiva del educador* cuando el factor terminológico la agrava hasta el extremo de hablar de “enseñante” o “trabajador de la enseñanza”.

⁸⁵ En una entrevista que hace *Cuadernos de Pedagogía* a R. Díez Hochleitner, decía «Otro ejemplo, cuya importancia muchos han olvidado ya, fue el simple cambio de nombres, Escuela por Colegio, para que ningún niño español sintiera, al menos de palabra, la discriminación de clases que esa distinción sugería. Y también el cambio de maestro por profesor, porque, aunque la palabra maestro es la más excelsa, la situación real de postergación hacía que el maestro fuera objeto proverbial de discriminación social. Además la verdad es que gracias a ese cambio de nombre se pudo negociar con el Ministerio de Hacienda el incremento sustantivo del coeficiente salarial, al aparecer como una actividad diferente y no como una simple subida del sueldo de los maestros... lo que ahora parece absurdo!» *Cuadernos de Pedagogía*, 1983: 38. En realidad, las porciones más elitistas de la docencia de las enseñanzas medias atisaban, con acierto, la pérdida de rango e imagen social por el acercamiento del subsuelo que

magisterio la corporación que diera a la LGE mejor acogida. Porque fuerzas e intereses contrarios también los tuvo y no pequeños. Según R. Díez Hochleitner el proyecto de reforma se encontró con fuertes obstáculos en las Cortes y en el Gobierno Cuadernos de Pedagogía, 1983 . Estas procedían de diversos sectores ideológicos, de intereses económicos y gremiales: como un recalcitrante fascismo que veía en el *Libro Blanco* la mano de masones artículos en *Fuerza Nueva* , los que echaron por tierra las propuestas de financiación a diez años⁸⁶ porque éstas implicaban reformas fiscales de carácter relativamente avanzado, o los que directamente se oponían al ver peligrar el modelo de educación clasista tradicional. Hasta una parte del cuerpo de catedráticos de enseñanzas medias se hizo oír con sus quejas sobre el relegamiento de las lenguas clásicas o de una pérdida de alumnado en favor de la EGB⁸⁷.

La Ley General de Educación también contribuye a las transformaciones en la identidad de la infancia que tienen lugar por entonces. Concretamente contribuye a una *ampliación* cronológica del alumno niño y al reconocimiento de una infancia *unificada* mediante la ampliación de la escolaridad y la nueva versión más comprehensiva de los estudios obligatorios, respectivamente. Frente a la dualidad del modo de educación tradicional se va imponiendo una amplia infancia desclasada, genérica, que se desarrolla de una forma “natural” según leyes preestablecidas. Las nociones piagetianas se extienden ahora en España a través de una amplia vulgarización⁸⁸.

ocupaban los maestros. Muchos años después el descontento corporativo en los institutos se seguía expresando con la queja de haber sido *egebeizados*.

⁸⁶ En referencia a las indicaciones que se hacían en la Adicional Segunda de la LGE, en la que figuraban cantidades, con carácter indicativo, para los siguientes diez años (1972–1981) y según las cuales se debería pasar en los gastos corrientes del MEC de 40.625 a 93.520 millones de pesetas en esa década.

⁸⁷ Es decir, una de tantas sonada protestas por la pérdida de la añeja calidad de la enseñanza por la degradación del bachillerato. Circunstancia que conviene recordar ahora, a principios del siglo XXI, cuando se vuelve a repetir la vieja canción, como si estuviéramos ante “algo nunca visto”.

⁸⁸ Las ideas del que esta investigación suscribe sobre este asunto, quedaron expresadas en términos que el lector reconocerá inmediatamente como propios del hilo argumental de

Recordemos que ya Maílló, 1960: 116-117 había llegado a similares conclusiones sobre ese niño abstracto, al que él denominaba *ucrónico* y *utópico*, es decir fuera del tiempo y del espacio, «un “niño” esquemático que no coincidía con ninguno de los que pueblan las escuelas del mundo, y una “educación” integrada por un acervo de normas o de “tests” (según se trate de reflexiones pedagógicas anteriores o posteriores a 1940, especialmente en España daban a la pedagogía ese cariz espectral...». En palabras del pedagogo cacereño esa concepción de la infancia conlleva un pensamiento pedagógico que sitúa, así mismo, los fenómenos educativos fuera del tiempo y del espacio, en un *limbo ahistórico*. No es difícil percibir que nuestras pesquisas nos han llevado a lugares muy próximos del pensamiento maillano a este respecto. Coincidimos con él en que desde Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, etc... se propaga una oleada romántica, individualista y liberal que habla sobre niños y educación en abstracto, una pedagogía *espectral*. Ese idealismo romántico se ha visto reforzado por el experimentalismo que se desarrolla

esta tesis en Mateos 2005: 29 : «Esta tradición liberal socialista piensa ya, a diferencia de los ilustrados del siglo XIX, en una *infancia unificada*, con una identidad psicológica, biológica y socialmente genérica, que, por decirlo usando poéticas expresiones de un testigo muy directo, oculta la aún muy *patente, negra y grande* presencia de los *niños yunteros*. Esa es la contradicción que ya emerge en el largo tránsito de la educación tradicional elitista. A medida que avanza el siglo XX, los renovadores de la escuela, organizados como nunca, son partidarios, como sabemos, de un *curriculum* y una escuela unificada. Sobre todo a partir de los años veinte, la renovación pedagógica ha empezado a soñar con un modelo de educación fundada en las dotes naturales de cada cual capacidad y el interés y no en el origen social. Esta nueva identidad de la infancia se abrirá paso, con dificultad, hasta llegar a encarnarse en la realidad social y en la normativa legal. Es una identidad cada vez más adscrita a la escuela y menos a la fábrica u otros centros de reclusión. En este contexto del primer tercio del siglo XX, tan ensalzado para la memoria pedagógica hispana, se constituye definitivamente el discurso de la enseñanza del entorno y tienen lugar no pocas tentativas de llevar a las aulas esa enseñanza. ... una enseñanza paidocéntrica, que globaliza los conocimientos a partir de los intereses del niño alumno, de carácter activo, que requiere del entorno inmediato con el cual actúa el sujeto discente para construir sus conocimientos; una enseñanza, en fin, que dice ser la más adecuada a la forma infantil de aprender. (...) [Pero...] (...) En aquella aún precaria escolarización no hay lugar ni tiempo para experimentos vanguardistas, sobre todo cuando la escuela tiene delante de sí la urgente tarea de enseñar a leer, a escribir, algo de cuentas y otros rudimentos a aquellos zagalas a quienes esperaba el taller o el arado a la vuelta de la esquina.»

ya en el siglo XX desde esta corriente romántico experimentalista. Se abre con Rousseau un pensamiento abstracto, espectral y absoluto en el que el niño *Emilio* «para el cual las *leyes* del desarrollo infantil y las normas de la formación humana tienen carácter riguroso e inmodificable, cualesquiera que sean las circunstancias que rodean al niño y al educador» Maíllo, 1960: 116 ⁸⁹. Las diferencias interpretativas del fenómeno entre la versión maillana y la nuestra han de interpretarse así: para él la concepción del niño *ucrónico* y *utópico* procede de pedagogías foráneas desde el idealismo roussonian al experimentalismo psicológico que acaban imponiéndose también en España; para nosotros los giros doctrinales del pensamiento pedagógico responden y forman parte de cambios a largo plazo que hemos explicado mediante una lógica endógena, congruente con la evolución de los modos de educación. Y, consecuentemente, la *infancia unificada* es por primera vez una idea normalizada y reglamentada en la Ley General de Educación de 1970.

Efectivamente, la presencia de esa nueva identidad infantil requiere de una psicologización del *curriculum*, de la plasmación, en definitiva, del paidocentrismo largamente propugnado por las tradiciones pedagógicas reformistas en las lecciones, los materiales y las relaciones didácticas. Infantilización que no contradice el que, simultáneamente, la escuela primaria asignaturice o discipline el conocimiento por ciertos mecanismos de *bachilleratización* de los trataremos más adelante. En otras palabras, estamos diciendo que con la Ley General de Educación se abre un periodo en el que se da cumplimiento a los sueños de mo

⁸⁹ Y aquí las consideraciones de Adolfo Maíllo le llevan directamente al problema del entorno como motivo de enseñanza con una perspectiva, por cierto, muy alejada del campo psicológico metodológico. Para él la cuestión es de índole bien distinta: La pedagogía de gabinete experimental ha sustituido a la pedagogía de gabinete filosófico y de esta forma el tecnicismo y cientificismo del siglo XX han venido a reforzar la ucronía y la utopía, desviando la reflexión pedagógica del necesario *enraizamiento*; es decir de la contextualización histórica y sociológica del fenómeno educativo. A partir de las palabras en cursiva estableceríamos nuestras diferencias con Maíllo, pues esa idea de *enraizamiento*, muy persistente en toda su obra no es otra que la de educación moral en las tradiciones folklóricas y, en definitiva, nacionalización de la conciencia. A ello ya nos hemos referido en el tercer capítulo de esta obra.

dernización que cultivaron las vanguardias pedagógicas en el primer tercio del siglo XX. Efectivamente, es con esa Ley, proclamada aún en la dictadura franquista, cuando se impulsa la graduación de la Enseñanza Primaria, cuando se avanza de forma real hacia la escolarización universal hasta los catorce años, cuando se establece un tronco común de enseñanzas hasta dicha edad, cuya superación aboca selectivamente al Bachillerato. Quedó sin llevar a efecto, cierto es, la idea del *cuerpo único* de profesores, aunque no es menos cierto que treinta y tantos años después esa vieja aspiración de la tradición liberal socialista tampoco ha sido satisfecha. También es, tras la Ley General de Educación, en 1971 y, definitivamente, en 1973, que los estudios del Magisterio adquieren carácter universitario.

La tradición discursiva y práctica de una enseñanza vinculada al entorno con un enfoque globalizado se reserva en la LGE a la primera etapa de la EGB. Pero el sentido de esta enseñanza es ya muy otro de aquel que tenían las *lecciones de cosas* o las experiencias decrolyanas de escuelas populares. Ahora, lo que se enseña en los primeros años de escolaridad, aún estando bien marcadas las huellas de antiguas tradiciones pedagógicas, es preparatorio del conocimiento más disciplinar que le seguirá en la Segunda Etapa de la enseñanza obligatoria. El conocimiento social, científico y técnico de la EGB se convierte en oferta universal con gran carga propedéutica para estudios medios aunque sea en términos posibilistas, con evaluación y seguimiento sistemático e individualizado. El nuevo currículo desplazará al conocimiento utilitario y *terminal*, concluyente de un breve tránsito por la escuela y “preparatorio para la vida” es decir para el trabajo, propio de la educación tradicional elitista. Se explica así que la masificación de las enseñanzas y la prolongación del tiempo de escolarización es el factor que mejor explica los cambios anteriormente apuntados y los que vendrán después. El tiempo de escolaridad garantizada hasta los 14 años origina una holgura en la que encuentra

fácil hueco la opción de enseñanza globalizada, sin estorbar el lugar que han de ocupar las disciplinas en años posteriores⁹⁰.

Pero la reforma tenía una doble ambición: una renovación pedagógica de carácter paidocéntrico, conocimiento globalizado, psicologización y adaptación del conocimiento escolar a la infancia unificada y, al mismo tiempo, una profunda reformulación del conocimiento escolar con fines propedéuticos (y al mismo tiempo selectivos), científicamente actualizados y bachilleratizados. No se dudó a la hora de solucionar el problema mediante una nueva segmentación de los estudios primarios y básicos, institucionalizando una frontera muy evidente en torno a los 11 años de edad, la cual ya se había apuntado en los Cuestionarios Nacionales de 1965, al comienzo de la fase de *sistematización de conocimientos*⁹¹. Y esa frontera no hace más que remarcarse en los sucesivos diseños legislativos

⁹⁰ No pretendemos transmitir una interpretación acrítica de la LGE. Tras la educación de masas y toda la retórica que la acompaña gratuidad y obligatoriedad, igualdad de oportunidades, oferta curricular común a todos, sistema de becas y otras ayudas para superar el *handicap* debido a origen social, selección en función del mérito y esfuerzo personal, etc. la maquinaria escolar esconde su función reproductora y selectiva y, cierto es, que esa función velada por las retóricas reformistas se ha hecho más sutil a lo largo del tiempo, asentándose en lo que se conoce como lenguaje políticamente correcto. La prueba para obtener el título de Graduado Escolar era el filtro en el que quedaban atrapados los *fracasos escolares* cuyo destino era la FP y/o el trabajo de menor cualificación. Los que habían cursado con “aprovechamiento” toda la EGB continuarían la senda de los estudios. De sobra es conocida la afinada correlación entre las clases socialmente desfavorecidas y el fracaso escolar de aquellos años y de los presentes. Las cifras de ese fracaso se decía, junto a la necesidad de adecuar, después de la Constitución de 1978, al Estado democrático los programas, las orientaciones didácticas y demás disposiciones curriculares llevará a los *Programas Renovados*. En éstos ya es perceptible, aunque no sea explícita, la influencia de los grupos de renovación pedagógica que recuperan idearios y propuestas de la Escuela Nueva y asociaciones similares de la misma época y el mismo tenor. Una vuelta de tuerca más, de rúbrica socialdemócrata, a la ilusión de la escuela como motor de progreso e igualdad en el modo de educación de masas.

⁹¹ Los Cuestionarios son elocuentes al respecto: «Los ejercicios y actividades cubiertas en etapas anteriores han hecho posible este nuevo resorte de la psicología infantil: situar cada noción en su correspondiente asignatura y proyectar la sistematización en cada uno de los campos de las disciplinas» MEN, 1965b.

hasta definir la enseñanza primaria “propiamente dicha”⁹². En la educación de masas, por tanto, se consolidará la edad de 11 años como límite para la enseñanza primaria de los seis primeros cursos y para ella se proyecta un conocimiento que administrará el maestro/a generalista, el *más maestro de todos los maestros*, subgrupo que más fielmente guarda hasta el día de hoy las rutinas, recursos didácticos, usos de los textos y otras habilidades que se acuñaron durante muchas décadas en la escuela.

La igualdad de oportunidades, la elevación de la calidad de la enseñanza y su rendimiento, el predominio de una pedagogía orientada hacia el desarrollo de capacidades frente a una tradicional erudición memorística, son máximas que figuran en el preámbulo de la LGE y, con toda razón, pueden tomarse como ingredientes de un discurso que nunca más ha de impugnarse, al menos frontalmente, y que cristaliza en el muestrario de las ideas que hasta el presente se incluyen en una especie de *verdad* que atraviesa indemne todas las coyunturas reformistas hasta el presente. La atención a los grandes principios reafirma la tesis de una sustancial continuidad entre la reforma de 1970 y las que le siguieron en el tiempo, por mucho que dicha tesis siga rechine a las interpretaciones que ven el devenir de la educación en España bajo los rótulos de los sistemas políticos o incluso de los gobiernos de turno. Quedó, desde luego, de forma explícita, la orientación basada en las tradicionales virtudes patrias y otros apegos del régimen, pero se nota a lo lejos que tales pronunciamientos eran apéndices insoslayables, que chirrían en el discurso general y dominante de la reforma en cuestión. Y así, después del cambio político que lleva al actual régimen democrático, en el

⁹² El profesor Viñao (1995) se ha ocupado de analizar la nueva segmentación. Se refiere aquí a los distintos intentos por engarzar la Primaria y la Secundaria en España a lo largo del siglo XX. Tanto la LGE como la LOGSE abordan el problema de suavizar la tradicional y brutal dicotomía entre las Escuelas y los Institutos con reformas tímidas, creando unos puentes ambiguos. En la LGE se trata de la Segunda Etapa de la EGB, un híbrido que más caía del lado inferior, y en la LOGSE, de la ESO. Acertadamente señala A. Viñao que la globalización o la división en disciplinas son, respectivamente, rasgos característicos de los dos grandes niveles educativos. Las áreas serían parte de esa transición, puente o hibridismo.

terreno curricular, no fue necesario más que una leve operación de extirpación para librarse de tales colgajos, función cosmética que antes de la LOGSE es lo que vinieron a cumplir los efímeros “Programas Renovados” para la EGB.

Siguiendo con la simbólica consideración de la LGE como puerta de un nuevo modo de educación, hay que añadir algo más con el fin de ver la otra cara del cumplimiento de los sueños modernizadores.

El éxito cuantitativo de escolarización en la EGB⁹³ conllevará, como ocurre con todo bien que se hace universal, una desvalorización de los conocimientos que le son propios y que, en el nuevo contexto meritocrático, no tendrá siquiera el valor de redención que en pretéritos modelos tuvo la alfabetización y el bagaje de conocimientos elementales y útiles para la vida social y laboral. Al universalizarse y ampliarse la escolaridad, los mínimos saberes de antaño se dan como patrimonio natural que el niño adquiere en su *normal* desarrollo, y se pospone para más adelante el aprendizaje que abre las puertas o no para el éxito escolar y la expectativas sociales. La carrera es muy larga y en los primeros tramos participa toda la población. Se trata de hacer el recorrido por la infancia y la escolarización primaria lo más agradable posible, de forma acorde a lo que muy bien refleja la expresión *<progresada adecuadamente>*.

Las causas del crecimiento de la demanda de escolarización van más allá de la instrucción y la educación, así como del éxito social que se supone vinculado a esas funciones explícitas. Cada vez más, desde los años setenta hasta el presente, la escuela ve crecer su función asistencial, de guarda y custodia de los niños, en respuesta acorde a las condiciones de un creciente hábitat urbano, más hostil que el rural para la libre ocupación de las calles por el niño. También por la incorporación de la mujer al trabajo; pero sin olvidar otras causas “menos objetivas” que pertenecen a la forma de percibir y usar el tiempo y la convivencia familiar muy propias de las nuevas clases medias.

⁹³ A la altura de 1977 se había llegado al 100 en la tasa de escolarización 6-12 años. Algo bien distinto a las que rondaban el 50 durante muchas décadas de la educación tradicional elitista. También significativamente superior al 69,5% de 1952 (Cuesta, 2005: 150).

Una parte sustancial de lo que se ha dicho en las páginas anteriores se refleja en el binomio *función social de la escuela* – *conocimiento escolar* bajo el prisma contrastador de los modos de educación, lo cual puede explicarse con un breve resumen contrastador:

a En el *modo de educación tradicional elitista* la escolarización primaria era preparatoria de una integración social que miraba muy especialmente al mundo del trabajo. Era, así mismo, agente de “progreso” y moralización – virtud inducida . Los valores de aquellos ideales de formación se inculcan mediante elementales enseñanzas de cosas concretas y en compilaciones enciclopédicas de carácter disciplinar. El conocimiento del mundo y sus cosas se transmite mediante rudimentarios y elementales “paquetes” de erudición susceptibles de memorizar y preñados de una retórica muy sencilla. Conocimientos subordinados a las principales enseñanzas de leer y escribir.

b En el *modo de educación tecnocrático de masas* la escolarización es un largo periodo de socialización infantilizada, de guardia y custodia que se armoniza con un entretenimiento educativo. Se trata de desarrollar valores internos e individuales para conseguir sujetos autónomos, autocontrolados, sin vínculos con sus contextos sociales. Ahora, *aprender a aprender*, desarrollar capacidades, destrezas y habilidades, son principios pedagógicos del aprendizaje relativo al mundo natural y social. Un aprendizaje, pretendidamente globalizado, que adquiere entidad propia de asignatura en el área de Conocimiento del Medio.

Son cambios profundos que se explican y requieren mediante el proceso de psicologización y de infantilización de la didáctica; proceso que afecta al *código pedagógico del entorno*, lo cual se hace patente en los proyectos oficiales y extra oficiales y en los textos escolares. Como ambos tipos de *textos visibles* hemos de abordarlos específicamente más adelante, nos limitaremos ahora a exponer algunos indicadores que nos han de ser útiles para rastrear en los libros de texto esa infantilización⁹⁴. A saber:

⁹⁴ Cuesta 1997b: 125 y ss. llama *textos visibles* a los libros de texto, por contraposición a las prácticas cotidianas del aula, por ser éstas objetos más invisibles, en la construcción de

- La exclusión del trabajo y/o su carácter de clase.
- La representación de la infancia con los perfiles de las clases medias y con cuidada presencia de las niñas, procurando eliminar las marcadas diferencias de género de etapas anteriores.
- La invisibilidad de la muerte, el dolor, el hambre y la pobreza.
- La desaparición del castigo, la pena y la responsabilidad.
- La incorporación de lo lúdico y el humor como elementos “motivadores”. El colorismo y el distanciamiento del realismo en la iconografía infantilización de las figuras de las ilustraciones en las pautas estilísticas del cómic, niños que realizan satisfechos actividades fantásticas, paisajes urbanos y rurales idealizados, etc. .
- La incorporación de mapas conceptuales, esquemas y otros recursos su puestamente relacionados con la idea de “aprender a aprender”.

Explicamos, con el expresivo apoyo de una breve muestra de la iconografía del libro escolar o simples alusiones a imágenes no incluidas, estos indicadores, como adelanto impresionista de posteriores análisis, entendiendo que de esta forma el lector puede así apreciar de forma rápida e intuitiva la idea de infantilización y psicologización a la que nos estamos refiriendo⁹⁵. Y para hacer bien visible el cambio, necesariamente he de retroceder al pasado y contrastar los elementos buscados entre viejos y nuevos manuales de la escuela *imágenes 4.2, a, b y c*.

Contrástese a continuación las ilustraciones citadas con la *imagen 4.3*.

los códigos disciplinarios. También los cuestionarios, programas la literatura normativa en su conjunto pudiera considerarse como *textos visibles*. Pero siendo los libros de texto artefactos cuya potencia para marcar la mediación entre el maestro y el alumno es mucho mayor, han de ser también objeto de primer orden, imprescindibles, en toda indagación sobre el conocimiento escolar.

⁹⁵ La selección de ilustraciones, por obvias razones de no trastocar la estructura narrativa y explicativa, es muy limitada. La abundancia de imágenes potencialmente útil para el asunto que nos ocupa es tal que pide otra investigación específica. Véase como un aligeramiento del texto que puede contribuir a la expresividad con puntuales recursos iconográficos.

XXV.—EL HOMBRE HA NACIDO PARA TRABAJAR

Un día, Eugenio no quiso ir a la escuela, pensando en divertirse.



No teniendo en la calle otros niños con quien jugar, se aburríó de no hacer nada.

Se fué al campo, en busca de sus padres y de sus hermanos, y los encontró cavando la tierra para disponer las siembras. Desde el amanecer se hallaban en el tajo.

...todo el mundo...
trabaja...

Al llegar a casa, encontró a su madre que estaba sobando la masa en la artesa para hacer el pan. Copioso sudor bañaba su frente.

Entró en una pieza inmediata y vió a su hermana muy afanosa lavando la ropa de la colada para mudarse el domingo toda la familia.

EZEQUIEL SOLANA

XXVII.—LOS NIÑOS LABORIOSOS

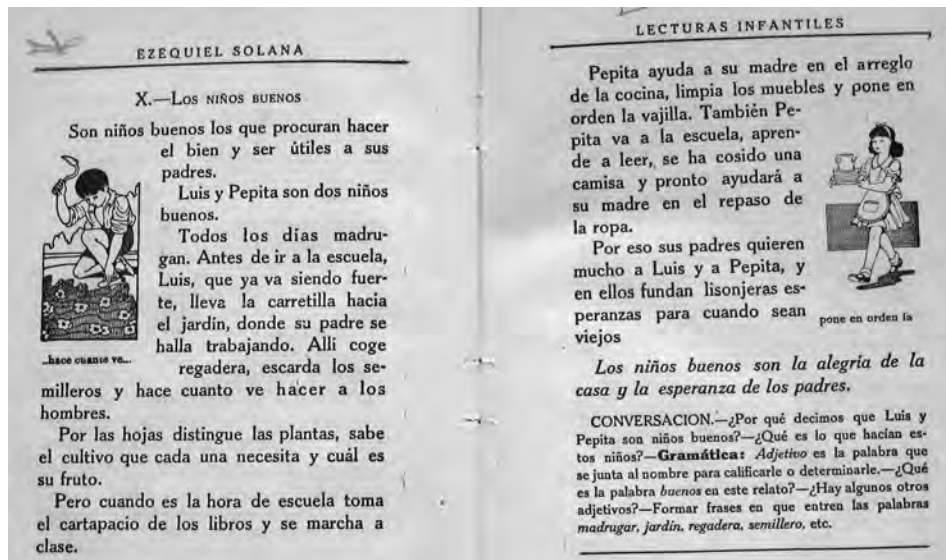
La madre de Gertrudis y Enrique es una pobre lavandera. Se levanta de madrugada y va al río, dejando aún acostados a sus hijitos; después vuelve para vestirlos y enviarlos a la escuela.



...traiga agua...

Pero Gertrudis y Enrique ya van siendo mayores, y un día quieren mostrar a su madre que pueden prestarle ayuda.

La niña se levanta y viste a Enrique, y mientras barre la cocina y enciende el fuego hace que su hermanito le traiga agua de la fuente próxima.



Imágenes 4.2 c. Tres imágenes del libro "Lecturas infantiles. Primer libro de lectura corriente, muestras de escritura conocimientos útiles máximas morales conversación instructiva", de Ezequiel Solana, Editorial Escuela Española, Madrid, 1952 edición nº 66, págs: 28 29, 52 y 56.

Tanto el subtítulo con el que caracteriza su obra el ínclito Ezequiel Solana, como las imágenes seleccionadas, son altamente representativas de una constante en muchos manuales de la escuela primaria en el modo de educación tradicional: contenidos en los que aparecen la moral, el trabajo, la educación diferenciada por género, los conocimientos útiles para una población popular específicamente educada para adaptarse a su destino de clase. No encontramos, ni en éste ni en otros libros, niños trabajando en una ocupación asalariada, pero sí complementando la asistencia a la escuela con el trabajo doméstico para niños y para niñas (hay un largo periodo, desde 1857 hasta 1932, en el que coexisten segmentos de edad comunes a la edad escolar y a la edad mínima laboral). Los textos escolares reflejan esa superposición: hay que asistir a la escuela pero ayudar al trabajo en el hogar. Y veremos repetida hasta la saciedad en los libros de lectura la idea del trabajo como virtud, la ociosidad como madre de todos los vicios. Eso es lo que acaba leyendo el niño de la lección XXV "El hombre ha nacido para trabajar" cuando, después de su ociosa experiencia en la calle, vuelve a la escuela. El trabajo doméstico y los que requieren menor esfuerzo físico aparecen en los viejos textos como entrenamiento para el inmediato futuro. Este librito de E. Solana no es ninguna excepción inculcando una moral en la que el trabajo un deber natural va unido a la felicidad, al progreso, a la economía doméstica... Si este mensaje se transmite para la infancia más común, a la hora de tratar los efectos benéficos de la educación sin mención al trabajo la imagen muestra claramente una infancia niño y padre, en pág. 84 de estratos sociales más pudientes con el siguiente mensaje: «Tu eres ahora un arbolillo dice el padre al pequeño; si te dejara crecer sin más ley que tus caprichos, serías un hombre inútil; pero si te muestras obediente a mis enseñanzas y te educas convenientemente, llegarás a ser, como el árbol en sazonados frutos, hombre probado y útil a tus semejantes». Las cursivas son nuestras.

14

Los trabajos de las personas

Cuando sean mayores, Pedro quiere ser bombero; Ana, médica; Luis, mecánico; Laura, cocinera; Roberto, empresario y Miguel, piloto.

Y a ti, ¿qué trabajo te gustaría hacer cuando seas mayor?



Imagen 4.3. *Conocimiento del Medio, SM, 4º curso, 1997, pág. 152. Una especie de madre maestra, cuidadora o similar, en forma de atractiva y joven mujer, abarca con brazos abiertos a seis niños que aparecen en primer plano y sonríen a la cámara formando una composición típica de cartel publicitario. Los niños son guapos y de distintas “razas” y están disfrazados como trabajadores de distintos oficios: bombero, médica, obrero mecánico, cocinera o panadera, profesor o similar y piloto. Todos en el mismo plano, en el mismo nivel, poniendo de manifiesto una diversidad cultural-racial-social que coexiste dichosamente en armonía. Las diferencias aparecen como fiesta infantil de carnaval, desprovistas de contradicciones, de injusticia, de relaciones de poder, de dolor. La fotografía, especialmente significativa, es la portada de la unidad didáctica: “Los trabajos de las personas”. En este mismo tema p.158, y en la misma intención de transmitir valores solidarios, aparece la única fotografía que muestra una imagen de pobreza: un poblado africano que es visitado por miembros de una ONG. Es una imagen, no obstante, muy alejada del horror y de una cruda representación de la miseria y el hambre.*



Imagen 4.4. *Tesoro de las escuelas II*, Ed. Saturnino Calleja, Madrid, 1916, pág. 260. Como puede ver se, al explicar los principios de la mecánica las fuerzas se recurre a la imagen de un mozo preadolescente que tira y empuja una vagoneta recordando las duras ilustraciones de la infancia explotada en las minas inglesas del siglo XIX.

La presencia del mundo del trabajo en los libros de las lecciones de cosas y otros textos anteriores conduce también a un peculiar fenómeno de contraste en los modos de educación. Las máquinas, herramientas, aperos de labranza e incluso las ilustraciones de conceptos de física elemental aparecen frecuentemente ligados al esforzado trabajo de campesinos, proletarios y artesanos. Es muy expresiva una imagen del afamado *Tesoro de las escuelas* de Saturnino Calleja⁹⁶.

⁹⁶ Como es sabido, S. Calleja produce esta obra a imitación de la italiana *Juanito*, de Parravicini. Hemos tomado las imágenes de la edición facsímil publicada por Editorial Edaf, Madrid, 2004, en una colección que lleva el nostálgico nombre de *Biblioteca del Recuerdo los libros más queridos de nuestra juventud*.

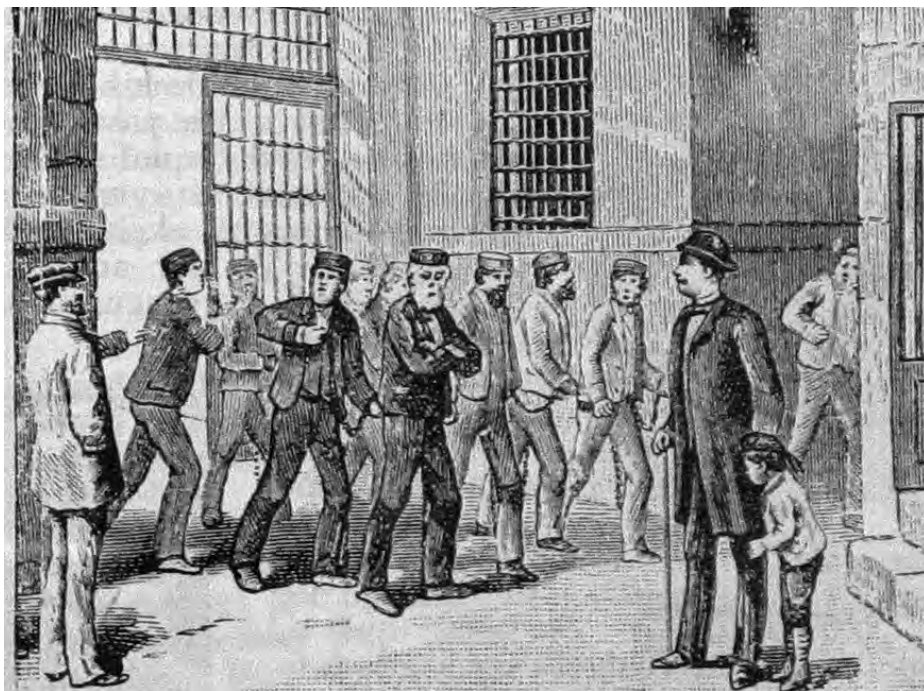


Imagen 4.5. *Tesoro de las escuelas... Op. Cit. pág. 431. Juanito va con su padre a visitar la cárcel. Allí aprenderá el niño —“mirando aquel cuadro terrorífico”— cuales son las consecuencias de desviarse del camino de la moralidad, la virtud y el trabajo.*

Como contraste, aparecen múltiples imágenes en los actuales libros de Conocimiento del Medio en la parte que desarrolla el bloque temático “Máquinas y aparatos” en las cuales se transmite un conocimiento tecnológico sin vinculación al esfuerzo del trabajo asalariado. Las poleas, palancas planos inclinados aparecerán limpios de la irremediable condena de ganarse el pan con el sudor de la frente. No olvidemos que es con la Ley General de Educación de 1970, en coherente coincidencia con una enseñanza comprensiva hasta los 14 años, cuando se introduce el área de Pretecnología en la enseñanza de la Segunda Etapa de la EGB. Unos conocimientos que fueron confundidos, en la práctica, con los traba



Imagen 4.6. *Tesoro de las escuelas... Op. Cit. pág. 418. El castigo físico. No se concibe un libro escolar en el presente con una ilustración de este tipo.*

jos manuales, e incluso con la expresión artística⁹⁷. Y no es extraño, pues desde la misma normativa estas enseñanzas se comprendían en un área de expresión artística y pretecnológica. Una mixtura que respondía a la doble posibilidad de orientación hacia la formación profesional de unos y hacia los estudios de bachillerato de otros. En cualquier caso, desde la LGE máquinas, herramientas, electrodomésticos, etc., ya no tienen cabida en las aulas como cosas propias de la actividad laboral, sino como objetos manipulables para despertar la creatividad, la habilidad operatoria y las destrezas manuales del niño. Con la LOGSE se culmina ese proceso y las enseñanzas tecnológicas, como ya hemos dicho, se incluirán en el Área de conocimiento del Medio.

En cuanto a la imagen del niño como sujeto culpable por tanto responsable y en consecuencia objeto de penalización y castigo, ha desaparecido por completo en los textos escolares del presente. Sin embargo era algo habitual ver todo eso expresado en las lecturas de viejos libros de lectura escolar y las correspondientes ilustraciones. Valgan, como ejemplo, las imágenes 4.5 y 4.6 del ya citado *Tesoro de las escuelas*.

Son muchos los trabajos en los que se ha dejado constancia de cómo la palmeta, la humillación pública, el afinado uso de los premios y castigos, eran, desde los orígenes de la escuela, sistemáticos recursos en la crianza y en la educación institucional⁹⁸. Aunque la prohibición del castigo físico en la escuela estuviera ex

⁹⁷ Ambigua fue, en efecto, y como consecuencia de una escolarización reformada que ya no tenía una unívoca salida hacia el mundo laboral, la formulación de la Pretecnología en las “Nuevas Orientaciones” para la EGB: «No se trata de una iniciación profesional que vendrá después ni de dar un conocimiento amplio de todas las artes aplicadas o del aprendizaje de unas técnicas determinadas. Se trata sencillamente de poner al escolar en contacto con los aparatos y herramientas de uso corriente para su mejor conocimiento y dominio, y de que adquiera destrezas, habilidades y actitudes que le permitan un perfecto y eficaz aprendizaje cuando pase a la formación profesional. O bien que pueda servirse de la iniciación técnica artística para sus creaciones personales y para llenar sus horas de ocio». Hemos usado para esta cita otro documento distinto al que aparece en la bibliografía: *Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Segunda Etapa*. 1971, Madrid: Editorial Magisterio Español, pág. 88.

⁹⁸ Puede verse Torrecilla Hernández 1998. Se trata de un ensayo sobre la historia del castigo escolar. Aunque no hay en él interpretaciones de mayor interés, sí aporta bastantes



Imagen 4.7. José Xandri Pich: *Concentraciones: 4º y 5º grado o grado medio de la escuela primaria. 2 vol. Tip. Yagiés, Madrid, 1932, pág. 58.* El texto para el dictado que acompaña la imagen es suficientemente explicativo. Al niño no se le oculta la muerte en este caso de muerte natural, sino que se le lleva a su presencia, aunque le cause impresión y miedo.

plícitamente prohibida en España, ya desde el primer Reglamento de Enseñanza Primaria de 1838 incluso desde la Constitución de 1812, esos castigos no desaparecen hasta hace bien poco tiempo. Pero no tratamos ahora intrínsecamente del castigo escolar el físico y otros, sino que llamamos la atención sobre su presencia y posterior ausencia en los textos escolares como reflejo de concepciones que paulatinamente van cambiando a lo largo del siglo XX.

En lo que se refiere a la exclusión de la muerte, el dolor, el hambre y la pobreza en los textos del presente es un hecho contrastado en los múltiples ejemplares que hemos consultado. Sin embargo, dichos motivos aparecen en los libros del modo de educación tradicional con frecuencia y casi siempre como consecuencia aleccionadora de malas conductas. También el hecho de la muerte por causas

testimonios de fuentes diversas literarias, legislativas, refranero, icónicas, etc.. en las que aparece el castigo a la infancia, el infanticidio incluso, como casi una “constante” a través del tiempo y el espacio.

naturales e incluso la muerte de niños⁹⁹. Valga como muestra la ilustración 4.7 de una decrolyana obra de J. Xandri Pich original adaptación del método de los centros de interés que hemos comentado en el capítulo anterior .

Seguidamente incorporamos a la muestra dos ilustraciones, 4.8 y 4.9, sobre un mismo tema muy presente en viejos y nuevos textos la destilación , con la intención de ejemplificar cómo el arte del ilustrador se pone al servicio de nuevas identidades de la infancia. Al comparar con otra imagen referida al mismo asunto la destilación de un libro de texto de Conocimiento del Medio se aprecian significativas diferencias.

Por último se presenta un ejemplo de cómo se hace más presente en los textos del presente la orientación psicopedagógica de la enseñanza del entorno imagen 4.10 .

Como se defiende en este apartado, la LGE es la norma que simbólicamente abre las puertas a un nuevo modo de educación. Más allá de las circunstancias económicas y sociales que acompañan al hecho, se producen cambios importantes en la identidad de la infancia que traen consigo nuevas formas de pedagogización del conocimiento escolar. El reflejo en los *textos visibles* que se acaba de apuntar comentando una serie de imágenes contribuye, también, en términos foucaultianos, al establecimiento de un *régimen de verdad*; pues esos textos son una producción del poder lo mismo da si emana del Estado, del mercado, de las formaciones ideológicas dominantes, de los consensos sociales o de la acción conjunta de esas u otras procedencias . Así, las leyes educativas y los textos escolares no hacen otra cosa que reflejar y confirmar las nuevas *verdades* del universo educativo. Entre los hilos de los que hemos tirado en nuestra argumentación des

⁹⁹ En un libro de Ángel Llorca, representativo donde los haya en su época de la didáctica del entorno, el afamado director escolar plantea diálogos con el alumno Llorca, 1914 . De ellos traemos a colación dos oportunas citas. En la lección 4ª, sobre “La familia”, pp. 10 - 11 se dice: «Tu *padre* puede morir. Puede morir tu *madre*. Pueden morir los dos. En tal caso, queda disuelta la *familia*». Contundencia y claridad conceptual...! Y en la lección 25 sobre “Salubridad...”, p. 53, a modo de típica encuesta para investigar en el medio próximo, se plantea: « Se *mueren* muchos niños en tu pueblo?» .

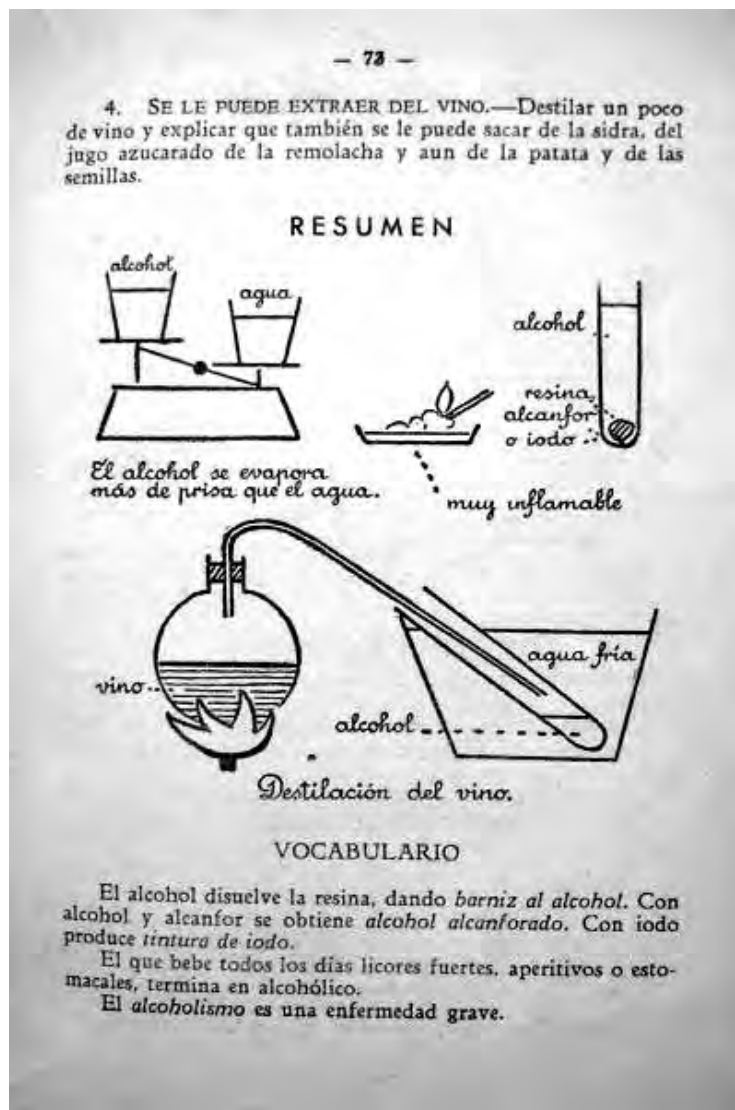


Imagen 4.8. R. Jolly: *Un curso de lecciones de cosas. Adaptadas a las estaciones del año*, Editorial Estudio, Madrid, 1939, pág. 73. La ilustración pertenece a un conocido libro francés de lecciones de cosas, adaptado a España. Sobrio y esquemático dibujo para que el maestro pueda reproducirlo en la pizarra y así ponerlo al alcance de toda la clase. Sin concesiones para presentar el fenómeno como algo curioso y divertido, predominio de la claridad y la sencillez. Explicaciones no infantilizadas, despreocupadas de pulsar resortes para motivar a una específica mente infantil.

Al comparar con otra imagen referida al mismo asunto la destilación de un libro de texto de Conocimiento del Medio se aprecian significativas diferencias.

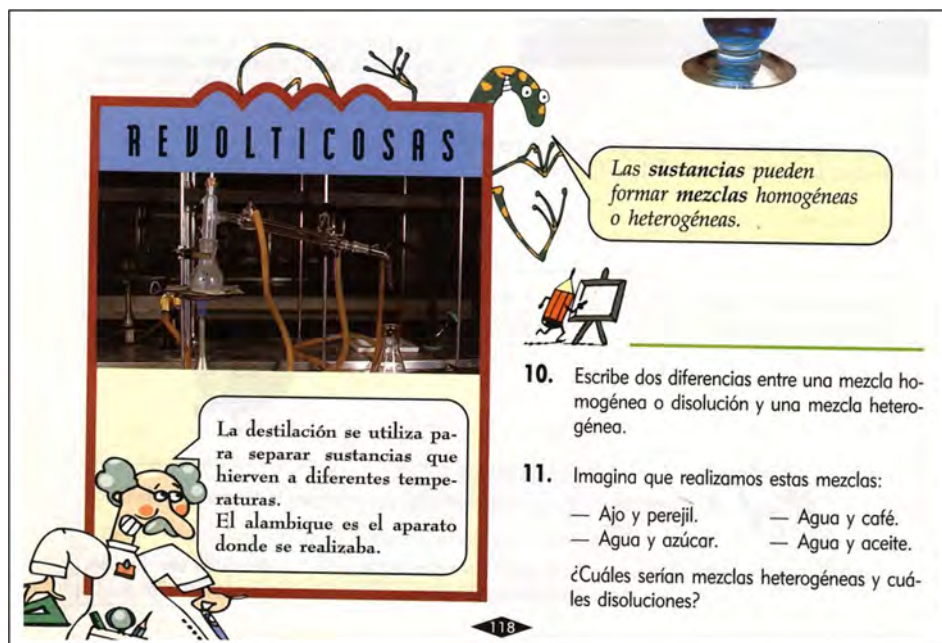


Imagen 4.9. *Conocimiento del Medio Programación y guía didáctica. Castilla y León, Editorial S.M., Madrid, 1994, p. 118. Se presenta aquí claramente la infantilización de la ilustración del texto con elementos para amenizar, atraer, motivar y, en fin, acercarse a los gustos plásticos de la infancia. La representación de la realidad se hace mediante buenas fotografías en color y los ilustradores abandonan el realismo de los viejos grabados de las lecciones de cosas para expresarse plásticamente con la estética que, a mi juicio, irrumpiera con alcance universal y de forma irreversible a partir de las creaciones de Walt Disney. Aunque el principio de éstas sea anterior a los años treinta del siglo XX, la infantilización deformación de los seres y las cosas en la producción plástica como fenómeno masivo es posterior y su incorporación a los libros de texto en España puede situarse, claramente, en el modo de educación de masas.*

tacan: la pena y el castigo, el trabajo y la infancia escolarizada. Ya Cuesta 2005: 218-246 ha estudiado las tres edades normalizadoras en los textos legales españoles: *la edad penal, la edad laboral y la edad escolar*, que nos ayudan a desarrollar nuestra investigación. Continuamos centrando la atención, a renglón seguido, en las leyes educativas.

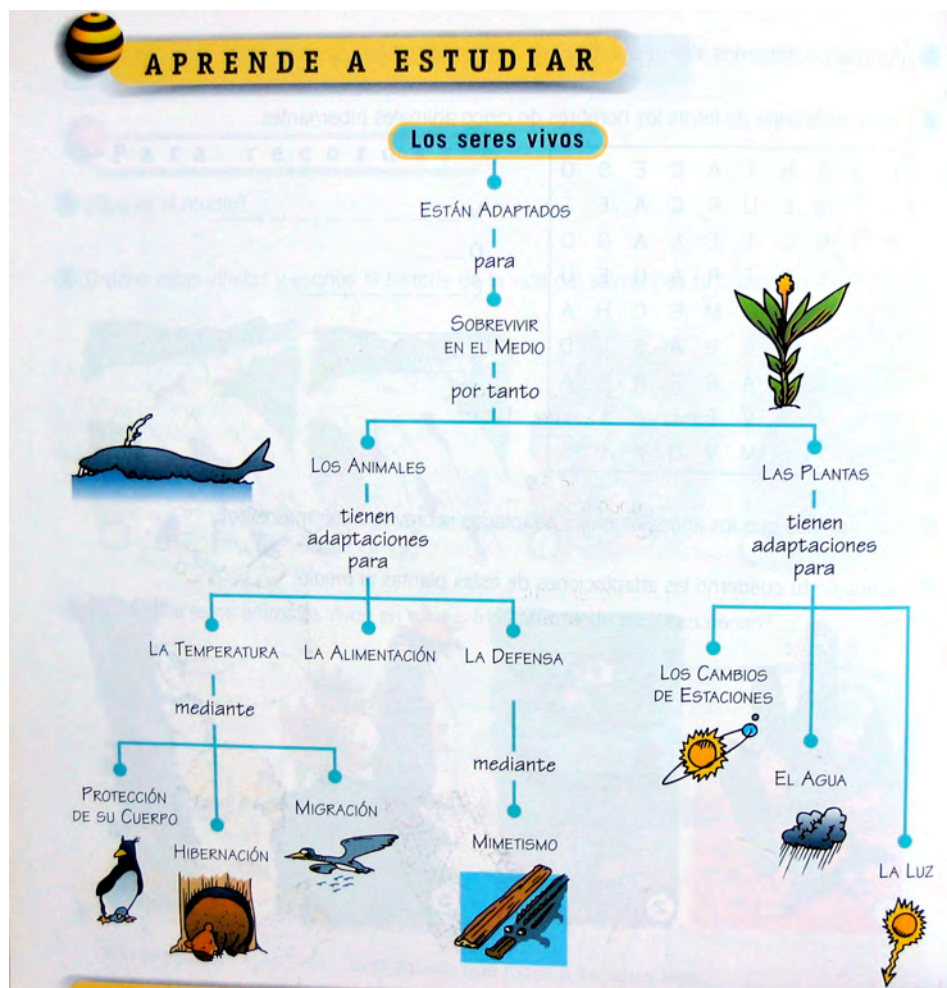


Imagen 4.10. Conocimiento del Medio, 4º curso, SM, Madrid, 1997, pág. 84. Los “cuadros conceptuales”, como el que aquí aparece, son una muestra de la psicologización de los textos ya que pretenden organizar, estructurar, ayudar a construir, sintetizar y cualquier otra finalidad de este tenor) el aprendizaje. La editorial SM los incluye como resumen o recapitulación (en sección fija “Aprende a estudiar”) al final de cada lección. Nos atrevemos a suponer que estos “cuadros conceptuales” son una curiosa adaptación en el texto escolar de tal artificio explicativo, que fue usado hasta la saciedad en la literatura educativa desde unos años antes. En esta versión escolar, por cierto, no cumplen, ni de lejos, esa función estructuradora de lo aprendido, sino que se limitan a representar un resumen de unívoca y simple lectura lineal que el niño ha de trasladar a su cuaderno rellenando las palabras que faltan en un texto adjunto a la ilustración. Nada de “aprender a estudiar”, por tanto.

4.2.2. Los textos legales: continuidades de fondo y cambios epidérmicos

Los textos legales son muy reveladores incluso en sus partes más retóricas. Analizados con distanciamiento nos dicen tanto lo que responde a propósitos reales o que se corresponde con los hechos, como lo que tras el velo ideológico, se encubre. Por ello hemos de proceder a realizar una lectura sintomática de una parte (la que más directamente se refiere a la investigación) de la producción normativa desde 1970 a 2000. Nos limitamos a dos leyes generales de ese periodo, la LGE y la LOGSE, en cuyo contenido o en el sus correspondientes desarrollos se encuentran los textos de más o menos obligado cumplimiento que se refieren al conocimiento del medio o entorno. Se reducen a cuatro documentos:

- a. Ley General de Educación LGE , MEC, 1970 .
- b. Orientaciones Pedagógicas, que fueron el primer desarrollo didáctico de la anterior ley orgánica, MEC, 1974 .
- c. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE MEC, 1990 .
- d. Desarrollo curricular específico de la anterior para el Área de Conocimiento del Medio Natural , Social y Cultural MEC, 1991b . Para su estudio hemos usado el correspondiente volumen de las muy conocidas publicaciones que se dieron en conocer como las “cajas rojas” MEC, 1992 .

La LGE promovió un conocimiento escolar en el que concurren orientaciones de difícil hibridación. Por un lado están presentes los elementos discursivos de la didáctica del entorno, entre ellos la globalización en los estudios primarios, y al mismo tiempo, se apuesta por una incorporación de conceptos y métodos de las ciencias sociales y naturales para dar satisfacción a una idea muy principal en aquel momento, la de adaptar la enseñanza general y obligatoria a un mundo altamente desarrollado científica y tecnológicamente¹⁰⁰. En esta cancha ideol

¹⁰⁰ La *renovación científica* de los contenidos fue cosa que se asumió casi exclusivamente en el Ciclo Superior de la EGB por los maestros que *se hicieron especialistas* . Nos fundamos,

gica las disciplinas juegan con ventaja y las propuestas globalizadoras compiten con dificultad. Y ello explica, al menos en parte, la ambigüedad en la que se movió el Área de Experiencia en la LGE. Ambigüedad que el legislador resuelve confirmando la segmentación que ya mencionábamos como emergente en los Cuestionarios de 1965 y que ahora se recoge de esta forma en el artículo 15 de la Ley:

«Uno. La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

Dos. Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad y está dividido en dos etapas:

a) En la primera, para niños de seis a diez años, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.

b) En la segunda, para niños de once a 13 años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.»

sobre todo, en la experiencia personal, pero se aporta, sin pretensión demostrativa y generalizable, lo siguiente. En una serie de cuadernos de una niña que abarcan toda su escolarización en la EGB, desde el curso 1º al 8º entre 1983-1990 y en el Colegio Francisco de Vitoria, de Salamanca se observan algunos aspectos que merecen ser señalados. En primer lugar la total ausencia de referencias a actividades de estudio sobre el entorno circundante. Hasta el 5º curso el progreso de las enseñanzas, muy centrado en las matemáticas, el lenguaje con abundancia de ejercicios de gramática, dictados y vocabulario y escasas nociones de las demás materias, se ajusta bastante a modelos didácticos tradicionales, con la diferencia de que aparecen las actividades del libro que ya en estos momentos son resueltas de una manera gráfica que se mantiene hasta el presente: Las preguntas con bolígrafo de un color generalmente rojo y las repuestas en otro color generalmente azul. Sin embargo, a partir del Ciclo Superior, los contenidos de las áreas de experiencia *social* y *natural*, sufren un cambio muy visible: aparecen conceptos relativos a lo que se considera el mayor desarrollo de la ciencia en el momento. Por ejemplo, la estructura de la materia y sus interacciones con la energía. En una de las páginas de estos cuadernos del 7º curso, figura un esquema de clasificación de la materia que se ha consolidado como omnipresente hasta la actualidad: La materia se divide en sustancias puras y mezclas; las primeras en puras simples elementos y compuestos; las segundas en homogéneas y heterogéneas, etc.

Pero hay que advertir que esta decisión de los redactores de la LGE gozaba y goza de un consenso históricamente sedimentado, tal y como ya vimos en el capítulo anterior: la integración de materias es cosa apropiada para las primeras edades y posteriormente lo “natural” es acercarse al saber acumulado por la humanidad y disciplinarmente organizado; se ajustaba a justificaciones de los exegetas de la psicología evolutiva entre otras conveniencias.

La diferencia con los Cuestionarios de 1965 es que, ahora, no se trata de una suave graduación del enfoque metodológico, pues el artículo 15 se refiere a la misma *estructura* de la EGB. El resultado es que ese esquema normativo se consolida muy firmemente y, con leves variaciones, así ha permanecido como una de los pilares del código pedagógico del entorno: identificación de un conocimiento globalizado generalista y una etapa formativa con identidad propia que acabará consolidándose en la LOGSE Educación Primaria. Por tanto, en la LGE es la primera vez que se señalan claramente en un texto normativo los límites de la enseñanza globalizada en función de la edad del alumno. Con ello se acota y se da rango oficial a una “verdad” pedagógica que prácticamente nadie ponía en duda. El destino *paidocéntrico* queda inscrito con firmeza en el código pedagógico del entorno, pues aún después, en la LOGSE, cuando se hace una *asignatura* de lo que ahora no pasa de *propuesta metodológica* únicamente hay la diferencia de un año para dar paso a la enseñanza por materias distintas y ello por un redondeo con la edad en que comienza la ESO. En el marco de la LGE, nuestra atención ha de centrarse, por tanto, en la primera etapa de la EGB.

En la misma LGE no sólo se recoge el enfoque globalizador como recomendable a las primeras edades sino la misma enseñanza del entorno está específicamente aludida en el Art. 18 de la Ley:

«Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar y de observación de actividades profesionales adecuadas a la evolución psicológica de los alumnos. Con este fin se facilitará a los escolares el acceso a cuantas instituciones, explotaciones y lugares pueden contribuir a su formación.»

Sin embargo, la presión de las disciplinas no permitió superar el carácter de propuesta metodológica y opcional para la Primera Etapa de la EGB. Eso es detalladamente visible en la Orientaciones Pedagógicas y, concretamente, en las Orientaciones de la Primera Etapa de la EGB que aparecieron a finales de 1970 MEC, 1974 ¹⁰¹.

Efectivamente allí aparecen dos opciones para la Primera Etapa de la EGB con carácter indicativo y no excluyente: La opción A

«...se integra en una doble consideración, la del mundo físico y la del humano. El primer sector tiene como elementos estructurales: la energía; la materia; los se

¹⁰¹ Cuando se aprueba la LGE el Ministerio ya tenía preparado su desarrollo didáctico, pues para el siguiente año académico 1970-71 se preveía la implantación de la nueva enseñanza en los cuatro primeros cursos de la EGB Decreto de 22 de agosto sobre el calendario para la aplicación de la reforma educativa, BOE de 5 de septiembre de 1970. Para cumplir con tal previsión se había estado trabajando desde noviembre de 1969 en la elaboración de lo que se conoció como Nuevas Orientaciones Pedagógicas. La tarea se encargó a la Comisión Ministerial de Planes y Programas de Estudio y Evaluación presidida por M^a Ángeles Galino Carrillo Directora General de Enseñanza Media y Profesional y Eugenio López López (Director General de Enseñanza Primaria). El resto de la Comisión denota la significativa presencia del *ethos* universitario, de la especialización disciplinar y de técnicos en políticas educativas internacionales. Los vocales del equipo son: Luis Buceta Facorro Sub Director General de Orientación Pedagógica, Ángel Oliveros Alonso Vice Secretario General Técnico del Ministerio, Víctor García Hoz Catedrático de Universidad, Director del ICE de la Universidad de Madrid, Ángel Vian Catedrático de la Universidad de Madrid, Juan García Yagüe Inspector General de Escuelas Normales, Rogelio Medina Rubio Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, José Costa Rivas Inspector Central de Enseñanza Primaria, María José Nieto Muñoz Inspectora Central de Escuelas Normales, Julio Calonge Ruiz Director del Gabinete de Orientación Didáctica de Enseñanza Media, Jacques Bousquet Asesor jefe de la Misión de la UNESCO en España, Tomás Alvira Catedrático de Enseñanza Media. Secretario: Arturo de la Orden Hoz Director del Gabinete de Evaluación, Métodos y Medios Audiovisuales de la Secretaría General Técnica). A este Gabinete le correspondió la redacción definitiva.

Para citar las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas* hemos usado, por el facilidad en el manejo y las referencia a páginas, la edición divulgativa 1974 de la editorial Magisterio Español y que figura en la bibliografía. Pueden verse también, amén de en el BOE, en *Vida Escolar*, número 124-126, de diciembre-febrero de 1970-71 y en *Nuevas Orientaciones Pedagógicas*, Escuela Española, Madrid, 1978, pp. 58-102.

res vivos; el medio ambiente; la noción de cambio en los seres vivos y en la materia inorgánica .

El segundo sector encuentra cohesión en conceptos tales como: La vida del hombre a través del tiempo; necesidades del hombre; familia, comunidad; trabajo, producción; la Tierra como hábitat, vivienda; recursos e intercambio de productos.» MEC, 1974: 86 .

Es la opción B la que más se aproxima a la idea de una materia de estudio basada en la enseñanza del entorno del alumno. Se dice en la Orden que

«Esta opción tiene por objeto el estudio del medio y de la realidad circundante y partirá siempre del estudio de la localidad. En sus aspectos sociales, geográficos, históricos y culturales se tratarán temas que aborden el medio ambiente, partiendo de la observación directa del contorno para ir incrementando paulatinamente los aspectos de contenido y profundidad.» *Op. cit.* p. 89

Lo cual se plasma en el mismo desarrollo temático, sobre todo hasta el tercer nivel de la Primera Etapa. No hay duda de ello Ver **Anexo II** . Aun no siendo aquel un temario claramente definido por la organización global basada en el medio o entorno puede hacerse una clara correspondencia de los contenidos de la opción que se recogen en el **Anexo II** y los que estudian los escolares treinta años después en el Área de Conocimiento del Medio.

Las Orientaciones Pedagógicas están llenas de propósitos favorables a la didáctica del entorno que es innecesario ir citando y, así mismo, desarrollan la idea de *área* de conocimiento como forma de contención a la fragmentación disciplinar y que, al tiempo, evita la plena entrega al paradigma globalizador. Así se dice en el preámbulo de la Orden que

«Los objetivos generales y el contenido cultural y científico adecuado han aconsejado su propia estructuración en grandes áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación en asignaturas de difícil armonización. Se las denomina áreas de expresión y áreas de experiencia.» MEC, 1970: 12 .

Las áreas de experiencia se subdividen en tres: social y cultural, ciencias de la naturaleza y formación religiosa, por una especial catalogación naturalizada de la realidad:

«La realidad cultural, social, natural y espiritual se presenta en las áreas de experiencia, inicialmente globalizada en unidades o centros de interés, y va progresivamente diversificándose en las correspondientes ciencias, alcanzando en la segunda etapa cierto grado de sistematización.» MEC, 1974: 13 .

En la Orden figura un decálogo de lo que dicen ser *las innovaciones más importantes de la reforma educativa y, por consiguiente, de la nueva orientación para la EGB*. En dicho decálogo elemento innovador V se habla de «Conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente y proyección del Centro docente en la comunidad, con tiempo y actividades programadas a este fin, tales como excursiones, visitas, entrevistas, etc.» MEC, 1974: 15 . Para resumir la presencia de las múltiples manifestaciones que contienen las Orientaciones Pedagógicas de 1970 a favor de la tradición didáctica del entorno cabe citar una brevísima proposición donde se integran los ingredientes básicos de la didáctica del entorno: globalización, contacto con el medio, método inductivo y sentido cívico identificado con la comunidad del alumno:

«Se integran en este área de manera global la iniciación a las ciencias sociales y de la naturaleza, proporcionando la ocasión para poner en contacto a los escolares con la realidad circundante e iniciarlos en la observación y en la experimentación elemental y directa. Se pretende también a través de esta área ... despertar actitudes de convivencia y el sentido de responsabilidad y de pertenencia a la comunidad.» MEC, 1974:

42 43 .

No se olvidan los detalles, pues en las sugerencias metodológicas que figuran para la primera etapa leemos sobre la importancia de las *salidas al campo y visitas a la localidad*, para continuar con las consabidas recomendaciones sobre la preparación de esas excursiones, la recogida de material y el posterior estudio en el aula de la información obtenida en el contacto con la realidad circundante.

Sin embargo la bifurcación primaria de dos opciones ya ponía en evidencia la dificultad de los legisladores para abandonar el orden lógico de las disciplinas y, por tanto, el carácter meramente cosmético de la proclamación de globalidad, que se hace tanto en la LGE como en la Orientaciones Pedagógicas. La bifurcación se acentúa cuando vemos el desarrollo por niveles cursos en una secuencia claramente disciplinar.

En la rama de *naturaleza* se contemplan contenidos referenciados a la física y biología en los cuatro primeros niveles y una iniciación a la química en quinto curso. Una iniciación, por cierto, de contenidos muy abstractos: «La materia cambia cuando interaccionan las partes más pequeñas de que consta». Así reza la formulación de un contenido para los diez años de edad.

En la vertiente de *sociedad* el área de experiencia es una mezcla más heterogénea de unidades temáticas en la que, si bien no aparecen la geografía y la historia como materias organizadoras del temario, tampoco aparece ningún otro organizador que justifique la propuesta de globalización dentro de las ciencias sociales.

Bien es cierto que entre la LGE y la LOGSE se hicieron modificaciones y ante proyectos que deben, al menos, ser mencionadas y comentada su significación. Especialmente, los *Programas Renovados* de 1981.

Con ese nombre se conoció una efímera adaptación de las enseñanzas al régimen democrático en la que se venía trabajando desde 1977 y con la justificación añadida de un abultado fracaso escolar¹⁰². No nos interesa dejarnos llevar por el viento descriptivo y citatorio de esta serie de programas oficiales que muy poco influyeron en las aulas y que tampoco aportaron doctrina que merezca especial atención, además de haber sido ya glosados, en términos generales, por Muñoz Sedano 1987 con algunas conclusiones muy acertadas¹⁰³, y también en los aspec

¹⁰² En 1977 se reestructura la EGB en tres ciclos y, luego, se añade la revisión de programas en el momento inmediatamente posterior. Por Real Decreto de 9/1/1981 y Orden Ministerial de 17/1/1981, se aprueban unos programas denominados Niveles Básicos de Referencia para el Ciclo Inicial de la EGB. Los programas renovados para el Ciclo Superior de la EGB no llegan a entrar en vigor: R. D. 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del R. D. 3087/1982, de 12 de Noviembre.

¹⁰³ Dice Muñoz Sedano 1987: 164 que «El marco legal del currículo de EGB ha ido progresivamente avanzando en una línea clara: desde el antiguo y tradicional plan de estudios consistente en la mera relación de contenidos hacia un marco curricular que pretende, aprovechando unos contenidos, formar en el alumno hábitos, aptitudes, actitudes y valores». Y tras dejar constancia del carácter gradual de esa evolución, hace predicción sobre el refuerzo en el futuro de la tendencia. Los textos legales, efectivamente, no dejan lugar a dudas y coincidimos, por tanto, con ese diagnóstico, formulado, sin embargo, desde una óptica muy

tos atinentes a la enseñanza del entorno Capel, 1984 ¹⁰⁴. Sí hay que señalar, no obstante, su significado en la dirección general expresada a través de la normativa. En ese sentido, los Programas Renovados, que se elaboran siendo ministro Federico Mayor Zaragoza, son jalones intermedios de una misma tendencia desde los Cuestionarios de 1965 hasta la LOGSE; en lo que se refiere a nuestro estudio, se marca la tendencia del progresivo reconocimiento normativo de la enseñanza que parte del medio próximo. Así, en los Programas Renovados se apuesta ya claramente por la adaptación de los contenidos al entorno, y para el ciclo medio de la EGB se recoge el principio de lo cercano a lo lejano en secuencia canónica cíclica y concéntrica y prácticamente igual a la propuesta que, en el mismo momento, hacían los grupos de renovación pedagógica: en tercer curso, la localidad y el entorno; en cuarto curso, la propia región; en quinto curso, España. Basta consultar dos normas ministeriales atinentes al Ciclo Medio, el Real Decreto por

diferente a la nuestra. Mientras que ese *avance* que se constata en la cita se presenta como una consecuente adaptación de la ciencia pedagógica a tiempos donde la abundancia de conocimientos y su acelerada producción hace necesaria la preparación para el tratamiento, la interpretación y la crítica de la ingente información del mundo actual tesis, también, muy pertinaz en el discurso didáctico de la educación tecnocrática de masas, a nuestros ojos la progresiva inculcación, “aprovechando unos contenidos”, para *formar en el alumno hábitos, aptitudes y valores*, no es otra cosa que la acomodación de los dispositivos pedagógicos a la nueva identidad de los sujetos autónomos y autogobernados del presente.

¹⁰⁴ Este es uno de los mejores trabajos de la época sobre las transformaciones de la Geografía y de la didáctica del entorno a partir de la LGE. Está publicado en la revista electrónica *Geo crítica* y también en este libro del MEC donde se recogen las ponencias de un importante Simposio que tiene lugar en 1984 sobre *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Los autores, cualificados conocedores del tema, señalan oportunamente que con la LGE se da por primera vez la integración de la Geografía en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, desapareciendo de la escuela la Geografía que figuraba como materia independiente, al menos nominalmente, en los planes de estudio desde la Ley Moyano. Tras dejar constancia del fracaso de dicha integración, dicen, entre otras cosas, que la reforma de Villar Palasí era muy ambiciosa y no llegó a realizarse. Entre las causas que se citan está la inercia de los geógrafos, la escasa formación del profesorado, el interés de la editoriales, la pasividad de las autoridades académicas y, también, las resistencias corporativas de los que veían modificada la estructura de las materias tradicionales. Es curioso: los mismos motivos aducidos ahora para explicar el fracaso de la reforma del 90 y que se citan como si ocurriera por primera vez.

el que se regulan las enseñanzas mínimas de este ciclo MEC, 1982b y el consiguiente desarrollo MEC, 1982a ¹⁰⁵, para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el tercer curso, ver **Anexo 12**), para llegar al firme convencimiento de que en esos textos normativos estaba completamente perfilado el patrón de lo que en el presente se enseña como Conocimiento del Medio. Allí se dice, por ejemplo, que «Las Ciencias Sociales constituyen un medio de gran importancia para la formación integral del alumno, ayudándole a conocer y situarse dentro de su *entorno físico, humano e histórico cultural*». Las cursivas son nuestras y ponen de relieve, una vez más, que la idea del medio o entorno como englobante de las dimensiones natural, social y cultural, no nace *ex novo* en el Diseño Curricular Base de la LOGSE¹⁰⁶. En cuanto al credo metodológico, también en la citada orden de los Programas Renovados que hemos recogido parcialmente en el **Anexo 12**, se reiteran viejas ideas que se han mantenido como verdades comúnmente aceptadas hasta el presente y nunca negadas por los expertos: «La metodología se basará en el contacto directo del niño con la realidad, acudiendo, cuando no sea posible otra cosa, a la representación de la misma y utilizará, de forma gradual y sistemática, la observación directa y activa de lugares y hechos o, en su caso, la indirecta fotografías, planos, mapas ». Se conciben las técnicas de trabajo lo que luego se llamarían *contenidos procedimentales* como «...no sólo medios para alcanzar los Niveles Básicos de Referencia, sino objetivos preferentes a lograr». En cuanto a los contenidos de enseñanza referidos a las Ciencias Sociales, nos atrevemos a decir que de ellos podría derivarse, sin violencia alguna, cualquier libro de texto de Conocimiento del Medio del Ciclo Medio de los que circulan

¹⁰⁵ También puede consultarse el texto íntegro en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 93, septiembre, 1982, pp. 39-51.

¹⁰⁶ Para valorar los Programas Renovados como un paso más en la consolidación normativa del código pedagógico del entorno conviene también tener delante lo que en la norma se establece como *niveles básicos de referencia* para Tercer Curso y el área de Ciencias Sociales. Se organizan en bloques temáticos 1. La localidad; 2. La comarca o entorno; 3. La región o nacionalidad; 4. Iniciación al estudio de España; 5. Geografía general; 6. Técnicas de trabajo; 7. Comportamiento cívico-social. Al igual que en los demás cursos del Ciclo Medio en estricto ajuste al modelo cíclico y concéntrico.

en las escuelas en los tiempos de vigencia oficial de la LOGSE. Viendo lo que un poco más adelante se establece para las Ciencias de la Naturaleza el juicio que nos hacemos es similar. Se persigue el conocimiento del mundo natural mediante la observación y experimentación directa a partir del entorno, atribuyendo especial importancia a las técnicas de trabajo. La denominación de los tres bloques temáticos, *conocimiento de sí mismo*, *conocimiento del medio* y *desenvolvimiento en el medio* (educación medioambiental) ya son bien significativos como exponentes de un proyecto didáctico que en la LOGSE iba a tener mucha más continuidad que ruptura.

Se entenderá, por lo dicho, que los Programas Renovados no albergaban otro discurso muy diferente al mantenido por los movimientos de renovación “extra oficiales” y así, el juicio que éstos hicieron de aquellos no tenía mucha sustancia para la crítica, se movía entre el reconocimiento de sus “innegables aspectos positivos” y ambiguas “peros” de obligada distancia política con el gobierno de la Unión del Centro Democrático UCD, casi siempre referidos a la escasa presencia de la psicopedagogía. Como tales pueden considerarse los análisis de Teixidó i Planas 1981¹⁰⁷, o incluso los que conocidos miembros de MRPs escribieran en un monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* n° 93, de septiembre de 1982.

Por añadidura, cuando los Programas Renovados son interpretados sin ese frente de oposición política que detentan los MRP, dan lugar a desarrollos de unidades didácticas experimentales en marcos didácticos que son perfectamente

¹⁰⁷ El análisis de los Programas Renovados que hace este autor, expresa una amplia coincidencia con los mismos. Y ve en los objetivos operativos de ésta reforma curricular de 1981 observar, experimentar y comunicarse resonancias de todo tipo: desde los pasos metodológicos de Decroly observación, asociación, expresión hasta las ideas piagetianas, citando lo que se dice en la misma introducción de los Programas Renovados: «La estructura psíquica del pensamiento del niño exige un autoaprendizaje por medio de la observación, la experiencia y la comunicación y en este proceso lógico, al que se une la imaginación, se va formando la inteligencia, que, según Piaget, se desarrolla cuando el niño logra asir fuertemente el medio que le rodea». No le falta razón a Martí Teixidó i Planas. En su artículo, aunque él no lo pretenda, se reconoce que los textos legales, desde 1970, vienen recogiendo las mismas ideas que circulan en los medios de la renovación pedagógica.

homologables, tal y como puede verse en la propuesta experimental de Benito Severino 1984¹⁰⁸.

Después de los Programas Renovados se hicieron varios anteproyectos que arrancan del que publica la Dirección General de Educación Básica para la Reforma del Ciclo Superior de la EGB como documento de consulta y experimentación Abalo Garea, 1986. Para el Ciclo Medio también hubo los correspondientes proyectos experimentales. La significación de todos ellos es la siguiente. Estamos ante una nueva situación de la política reformista que es donde se ubica una ilusoria voluntad de cambio entre el “pasado” de la LGE y un futuro que acabará concretándose en la LOGSE. En este momento cristaliza la alianza entre Movimientos de Renovación Pedagógica y administraciones educativas, del cual nos ocupamos en el punto siguiente. Los anteproyectos no fueron más que los prolegómenos en los que se acuña la remozada *doxa* didáctica del liberal socialismo sin que llegaran a formularse prescriptivamente hasta la LOGSE.

De todo ello puede concluirse que las proyectos que se gestaron en los gabinetes ministeriales entre la LGE y la LOGSE, y que se refieren a la enseñanza del entorno, independientemente de su entidad formal y poder de repercusión práctica, siguen una misma tendencia. No obstante, en estos últimos treinta años han tenido lugar fenómenos parciales que no pueden ignorarse. Lo más apropiado es afirmar que los cambios habidos son epidérmicos y que la tendencia de fondo es más indicativa de continuidad que de ruptura. Dicha tendencia puede resumirse como un trayecto desde la *ambigüedad* a la *definición*, y puede esquematizarse de la siguiente manera **Cuadro 4.4** :

¹⁰⁸ Un trabajo en el que se relata la experimentación en varios colegios madrileños de unidades didácticas interdisciplinarias. La orientación está en los *niveles básicos de referencia* para el Ciclo medio de la EGB de los Programas Renovados y la justificación del enfoque interdisciplinar se hace sobre una bibliografía manejada también por los MRP. Detrás de todo ese consenso sobre la interdisciplinariedad o los enfoques globales de la enseñanza en el modo de educación de masas planea la autoridad de la UNESCO. Así puede inferirse de significativas citas textuales de Lorenzo Benito en la obra que comentamos (*Op. Cit.* pp. 10-11).

La visión de conjunto apoya la idea de “evolución” gradual de un conocimiento escolar en proceso de consolidación, sin rupturas entre una y otra ley general de educación. Esta tesis se refuerza con el análisis de los “grandes” textos legales que viene a continuación y mucho más con el de las fuentes que nos acercan a las prácticas de enseñanza, que también habremos de estudiar. Lo que con la LOGSE va a ocurrir es que se supera definitivamente la ambigüedad al sustituirse la obsesión por las *metas* de conocimientos y destrezas objetivos por los *procesos*, lo cual no es ajeno a la ampliación de la edad de escolarización obligatoria con enseñanzas comunes hasta los 16 años. Por tanto, el reconocimiento de la enseñanza del entorno con entidad propia en el *currículum* oficial también hay que entenderlo en relación a la definición del espacio escolar propio de la infancia (los colegios de Primaria una vez evacuados hacia los institutos los alumnos de 12-14 años, unos enseñantes específicos (el maestro generalista) y la infantilización de los materiales y relaciones didácticas en los mencionados espacios. Eso explica que las transformaciones señaladas en el **Cuadro 4.3**, consolidadas en este periodo constituyente del *código pedagógico del entorno*, subrayan la continuidad sustancial del modo de educación de masas desde la LGE hasta nuestros días.

En el Artículo 14.2 de la LOGSE se define por primera vez en la historia legislativa de nuestro sistema educativo el reconocimiento oficial de una materia de estudio que tiene por objeto el medio próximo al alumno¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Se dice en dicho punto: «Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes: a Conocimiento del medio natural, social y cultural. b Educación Artística. c Educación Física. d) Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. e Lenguas extranjeras. f Matemáticas.»

Para mayor abundamiento, en el Artículo 13, en el que se habla de las capacidades que han de desarrollar los niños, de las nueve enunciadas, al menos dos hacen relación explícita al área de Conocimiento del medio: «g Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo. h Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.»

El artículo 2 contempla diversos principios en los que habría de desarrollarse la actividad educativa, de los cuales, cuatro también se inscriben en la tradición didáctica del entorno: «g La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional. h La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 4.4. Líneas de tendencia en la construcción normativa del ‘código pedagógico del entorno’

<i>LGE (1970)</i>	<i>LOGSE (1990)</i>
Didáctica del entorno como propuesta metodológica	Entorno o medio como materia de estudio: <i>Conocimiento del Medio</i>
Ambigua y opcional	Definida y prescriptiva
Para una etapa de la enseñanza primaria	Para toda la Educación Primaria
Producto de fusión de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales	Complejo pedagógico de referencias variadas y nuevos contenidos

Ese establecimiento normativo junto a los citados a pie de página son suficientes para afirmar que en 1990 se completa el *maximum* de codificación pedagógica del entorno en cuanto al componente normativo se refiere. Otra norma, de no menor importancia, es el tiempo escolar que se establece para el área de Conocimiento del Medio (**Cuadro 4.5**), equiparable al de materias de tan arraigada tradición como las matemáticas y el lenguaje¹¹⁰.

... j La relación con el entorno social, económico y cultural. k La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.»

Otras declaraciones en la misma línea se hacen en la LOGSE cuando se refiere a la educación infantil.

¹¹⁰ En algunas comunidades autónomas se hicieron modificaciones con el fin de extraer tiempo para la enseñanza de lenguas propias. Dichas modificaciones no afectaron a la posición relativa del Conocimiento de Medio dentro de las tres áreas con mayor peso horario. La realidad está estadísticamente muy ajustada a la norma según los datos que pueden extraerse a partir del informe del INCE de 1999, INCE, 2001: 235-236: el 49 % de los alumnos reciben 4 sesiones de Conocimiento del Medio a la semana y 5 sesiones el 33 %, siendo la minoría

Cuadro 4.5. Distribución horaria semanal en la Educación Primaria

<i>Áreas</i>	<i>Primer Ciclo</i>	<i>Segundo Ciclo</i>	<i>Tercer Ciclo</i>
Conocimiento del Medio	5	4	4
Educación Artística	3	3	3
Educación Física	3	3	3
Lengua y Literatura Española	6	4	4
Idioma Extranjero	—	3	3
Matemáticas	4	4	4
Religión /Estudio	1,5	1,5	1,5
Recreo	2,5	2,5	2,5
<i>Total</i>	25	25	25

Fuente: O. M. de 27 de abril de 1992 sobre la implantación de la Educación Primaria, BOE de 8 5 1992.

La práctica institucional de la enseñanza del entorno generalizada, obligatoria y formalmente bien definida (área de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural* tiene, por tanto, su estricto comienzo en la LOGSE. Pero, necesariamente, hemos de hacer aquí un inciso sobre una relevante excepción. Como tal área se implanta en todo el Estado menos en Cataluña, donde se desdobra en dos: *Coneixement del medi: social i cultural*, por un lado, y *Coneixement del medi: natural*,

restante los niños que estarían en extremos inferiores o superiores de esa amplia situación media.

por otro¹¹¹. La excepción catalana ha tenido, claro está, importantes repercusiones en la práctica pues ha significado de hecho dos materias impartidas en horarios distintos, con distintos libros de texto e incluso por distintos profesores. No se entiende fácilmente cómo una ley del rango de la LOGSE sufrió de forma inmediata modificaciones tan sustanciales en un ámbito autonómico. De hecho en el Consejo de Ministros del gobierno central se acuerda el 3 de julio de 1992 hacer un requerimiento de incompetencia al de la *Generalitat* en relación con aspectos contemplados en el decreto de currículo que ésta había emitido y, en consecuencia, la *Generalitat* se ve en la obligación de hacer modificaciones para satisfacer el encaje de sus textos legales en la LOGSE. Lo hace mediante otro decreto el 223/1992, de 25 de septiembre que en lo atinente al asunto de las áreas de la educación primaria y, en concreto, del Conocimiento del Medio, viene a decir:

«El Coneixement del medi: social i cultural” i el “Coneixement del medi: natural” equivalen en conjunt a l'àrea denominada “Coneixement del medi natural, social i cultural” a l'article 3.a del Reial Decret 1006/1991, de 14 de juny» Generalitat de Catalunya, 1992b: 101 .

La solución de compromiso es, como puede verse, meramente nominalista, formal y política; no invalidó en absoluto la distinción de dos áreas diferenciadas y las consecuencias en la práctica de enseñanza que hemos señalado anteriormente y que han persistido hasta el presente. Cuáles fueron los motivos del

¹¹¹ En efecto, cuando el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* legisla, en 1992, su propio currículo en el marco de la LOGSE, establece, entre otras, esa diferencia en la ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria. Ya en el Anexo del Decreto 75/1992, de 9 de marzo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria en Cataluña aparece el desdoble en dos áreas distintas. El currículo de la Educación Primaria se regula en el Decreto 95/1992 de 28 de abril DOGS 1593, de 13 de mayo de 1992 . El conjunto legislativo puede verse compendiado en Generalitat de Catalunya 1992b . El desarrollo curricular de la Educación Primaria, al modo de las llamadas “cajas rojas” que publicara el MEC, en Cataluña se edita en Generalitat de Catalunya 1992a , un volumen que también fue motejado en referencia a su color: “el pistacho”.

firme empeño del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*, gobernada ya en tonces por el nacionalismo conservador bajo la presidencia de Jordi Pujol? No hemos profundizado en los entresijos de esa decisión pero hay pistas suficientes para la hipótesis de la pura y simple reafirmación nacionalista a través del área de *Coneixement del medi: social i cultural*, que por sí misma ocuparía 140 horas de las 1.750 del horario lectivo total garantizándose así un peso importante para la inculcación de la conciencia catalanista. En el mismo texto del currículo de primaria queda bien explícita dicha intención. Tras decir allí que la finalidad del área *especialmente de la Geografía y de la Historia* es formar a los alumnos en los consabidos conocimientos para comprender la sociedad de hoy, se añade:

«Aquesta finalitat principal ha d'anar acompanyada de components sociabilitza dors, i d'aprenentages d'hàbits democràtics i de la consciència de pertinença a la societat y nacionalitat catalans en una perspectiva humanista i universal.» Generalitat de Catalunya, 1992b: 59 .

Ni que decir tiene que, desde esa finalidad programática con la que se introduce el área, los contenidos que se desgranán en las categorías de procedimientos, conceptos, actitudes valores y normas en eso sí hay coincidencia con el diseño estatal), recogen con profusión todo lo que se refiere a la reafirmación del *sentiment de pertinença a Catalunya*. Ello se ha reflejado, con fidelidad, en los libros de texto destinados a esta Comunidad Autónoma desde los primeros años noventa hasta el presente¹¹². Ciertamente es que en otras Comunidades Autónomas

¹¹² Como botón de muestra he aquí el índice de contenidos por unidades didácticas de Angilés 2006, un recentísimo libro de texto de la editorial Cruilla: *El planeta Terra; El relleu de Catalunya; Clima i vegetació de Catalunya; Els paisatges de Catalunya; La població a Catalunya; Els sectors primari i secundari a Catalunya; El sector terciari a Catalunya: comerç, transport i turisme; L'organització política de Catalunya; Societat i cultura a Catalunya; Les fonts de la història; Les edats de la història; La prehistòria; L'edat antiga; L'edat mitjana*. Si en las lecciones geográficas ya el enunciado es suficientemente explícito sobre el apego al ámbito catalán, en la historia es lo mismo, pues allí se trata de una especie de relato de la formación de la nación catalana desde la prehistoria, con especial énfasis en la edad media, que es motivo de estudio *La formació de Catalunya y La corona catalanoaragonesa*. En la invención de las patrias, ya se sabe que la historia *la hija de la guerra y la madre de la patria*, como dijera R. Sánchez Ferlosio y, particularmente, la historia escolar, ha jugado un destacado papel.

también han sido sus correspondientes territorios los que se constituyen como referencia de la enseñanza de las ciencias sociales en el área de Conocimiento del Medio. La particularidad que aquí se ha señalado, y que no es de importancia menor, consiste en que al definirse lo social y cultural como área independiente a todos los efectos, en Cataluña la didáctica del entorno al servicio de la identidad política tiene, en términos cuantitativos y cualitativos, un realce especial en comparación con el resto del Estado. Para concluir el inciso sobre la reglamentación de la enseñanza del medio en Cataluña bajo el mandato de Convergencia i Unió es pertinente hacer notar que el desdoble de las áreas no obtuvo respuestas adversas por parte de los movimientos de renovación pedagógica, y ni siquiera mereció por parte de éstos atención ni mención, que nosotros sepamos. No es de extrañar si consideramos que el más significado, la *Asociació de Mestres de Rosa Sensat*, centró sus propuestas en la geografía y la historia como disciplinas con intrínseca potencialidad educativa, tradición escolanovista, el renacimiento de una escuela catalana y tecnicismo psicopedagógico; un conjunto de ingredientes que están bien presentes en el currículo oficial catalán del *Coneixement del medi social i cultural*. Las diferencias entre la izquierda y la derecha nacionalista no parecen haberse hecho, en cuanto al conocimiento escolar, especialmente escandalosas¹¹³.

Volvamos ahora ya al hecho de la normalización oficial de la enseñanza del entorno en el formato del área de Conocimiento del Medio por la LOGSE.

Curiosamente, tal hecho es algo bastante borroso en la memoria de gente que ha vivido de cerca ese momento no tan lejano en el tiempo. En la memoria de muchos maestros y maestras no se conserva una sensación de cambio brusco entre lo que se hacía y enseñaba antes y después de la LOGSE en las áreas de lo

¹¹³ Las batallas entre las formaciones políticas catalanas se han dado en torno a las viejas cuestiones de la titularidad pública/privada de los centros, a la financiación y a los puestos del poder administrativo, por ejemplo, las diferencias habidas entre el Ayuntamiento de Barcelona y el gobierno de la Generalitat en las dos últimas décadas del pasado siglo Carbonell, 2003a .

natural y lo social ¹¹⁴. En la encuesta que hemos realizado para detectar el juicio del magisterio sobre el área de Conocimiento del Medio Ver **Anexo 13** se preguntaba sobre el acuerdo o desacuerdo con esta afirmación: «Los contenidos y los métodos de enseñanza de hoy en el Conocimiento del Medio, en la práctica, son los mismos que antes, con la EGB, en el área de “experiencias”. No se ha dado ningún cambio sustancial.» Se confirma con la respuesta, a falta de mayores matices¹¹⁵, el hecho de una conciencia confusa y un recuerdo dividido en referencia a distinciones entre la práctica docente del área de experiencia de la EGB y el Conocimiento del Medio de la LOGSE.

La percepción de continuidad puede explicarse por dos circunstancias. La primera es que los contenidos de enseñanza visibles en los libros de texto no establecían diferencias relevantes para el recuerdo. La segunda es que las diferencias que pueden detectarse en el conocimiento de lo social y natural entre la LGE y la LOGSE, independientemente de su carácter formal, desaparece o se difumina si fijamos la mirada en lo que realmente se produce en el interior del aula. Esta hipótesis se apoya en la muy demostrada distancia que separa los proyectos reformistas y las prescripciones normativas de lo que en la práctica escolar genera la permanente decantación de las rutinas que emanan de la *necesidad* y esta última es más similar que distinta¹¹⁶. Posiblemente en la LGE los legisladores tuvieran un mesianismo idealista más acentuado que en la LOGSE, a juzgar por lo que en el preámbulo de ésta última se dice:

«... es evidente que en materia de educación los preceptos legales carecen en muchos aspectos de suficiente potencia conformadora si no van acompañados de un consenso social. Por ello, la historia legislativa de la educación en cualquier país, y también en España, ha sido con frecuencia ejemplo de Leyes desprovistas de eficacia,

¹¹⁴ En ningún caso el recuerdo es comparable con el del cambio de las enciclopedias al uso de libros de texto por materias, o la asociación de la “fichas” de trabajo del alumno y la matemática de conjuntos a los años setenta de la LGE.

¹¹⁵ La encuesta será detalladamente expuesta y analizada en el apartado 4.3.4.

¹¹⁶ Más adelante, cuando se estudie la dimensión práctica, nos ocuparemos de estos extremos: los libros de texto y las pautas empíricas que condicionan un *sistema de necesidad* en la educación de masas.

despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar ... La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los Centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes o métodos no ensayados todavía y dirigidos a un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de información y medios para secundarle.»

Estando de acuerdo con la primera parte de la cita no compartimos la segunda, que, finalmente, viene a dar una salida o posibilidad en base a un consenso imposible, ya que los intereses, perspectivas de legisladores y ejecutores se confrontan por inevitables relaciones de poder¹¹⁷.

La LOGSE entendía que el profesor en su contexto profesional habría de tener un amplio y decisivo margen de decisión sobre las enseñanzas a partir de un proyecto central el Diseño Curricular Base. Sin embargo, con el mismo despliegue de la teoría y el desarrollo curricular que supuestamente favorecerían unos niveles de concreción en escalones competenciales bien definidos se generó tal entramado de normas prescriptivas, de textos de un ambiguo obligado cumplimiento, de meras orientaciones, propuestas y ejemplificaciones, que las ideas de un currículo abierto y del profesor como agente creativo, quedaron prácticamente enterradas en una pirámide de literatura y expertos. La “base” de los expertos, el círculo más predispuesto a seguir las novedades, cada vez más débil, se acabó desentendiendo de la empresa reformista. Sólo en el Área de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural*, las páginas que se dedicaron a decir a los maestros

¹¹⁷ En otro lugar, tras analizar las relaciones entre reformadores gestores y maestros, hemos dicho que las divergentes interpretaciones sobre la función de la escuela, y las complejas relaciones entre “promotores” y “ejecutores” de las reformas y de la innovación, contribuyen a que el destino de todas las reformas, sea perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y de los códigos no escritos de los gremios profesionales Mateos, 2003. Para ver la continuidad de las prácticas de enseñanza hay que abandonar explicaciones simples como las que se refieren a la falta de preparación del profesorado para asimilar los mensajes de reforma, las supuestas perversiones de resistencia corporativa a los cambios u otras similares. Para los reformadores “el problema” a la hora de aplicar las reformas son los profesores Viñao, 2001a: 34). Desde luego no es esa afirmación lo único que puede leerse en este trabajo de A. Viñao, pues en él se analiza en profundidad el asunto de las culturas escolares y las reformas.

el *qué, cómo y cuándo* enseñar y *evaluar*¹¹⁸ fueron mucho más de lo necesario. Hay que tener en cuenta que el Diseño Curricular Base del Estado publicado por el MEC 1989 y que se plasma normativamente con algunas correcciones de poca importancia en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas MEC,1991b se va reduplicando, con las mutaciones correspondientes, en cada comunidad autónoma a medida que éstas adquieren competencias educativas¹¹⁹. Pero la profusión de textos legales no significó una riqueza de proyectos que se dispersara ferazmente por las redes escolares. Ni siquiera creemos que los análisis comparativos sobre los distintos diseños curriculares autonómicos del área de Conocimiento del Medio que se hicieron sea algo relevante o que merezca especial atención¹²⁰. Realmente, todo lo que oficialmente (prescripciones y orienta

¹¹⁸ Esos eran los elementos que se divulgaron como las mejores pistas para entender lo que era el *currículum* Coll, 1987.

¹¹⁹ El citado “Decreto de mínimos” se recoge tal y como quedó en otro posterior que el MEC establece como obligatorio en el ámbito de sus competencias. Un ámbito que tardó en desaparecer, pues el traspaso de competencias educativas fue gradual y no exento de complejidades en las que el ritmo se marcó, a partir de lo establecido en el Art. 149.1.30 de la Constitución Española de 1978, por circunstancias políticas, económicas y las distintas presiones de los sentimientos identitarios. La secuencia de decretos de traspasos fue: al País Vasco y Cataluña en 1980, a Galicia y Andalucía 1982, a la Comunidad Valenciana 1983, a Navarra 1990, a Baleares 1997, a La Rioja, Aragón y Cantabria 1998, ... Hasta que culmina el proceso con Castilla y León en 1999. Hay que dejar constancia de que el Estado deja un margen para los desarrollos autonómicos. Así la LOGSE, en su Artículo 4, cuantifica el margen de propuesta de las Comunidades Autónomas:

« ... Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no la tengan.»

Además, la literatura para el desarrollo curricular específico del Conocimiento del Medio fue objeto de publicaciones varias, como la de Vázquez 1993 u otra, que contaba con la colaboración ministerial, y recogía dos propuestas de secuenciación a modo de ejemplificaciones de las distintas soluciones que podrían darse a ese asunto Laliena Andreu, 1992.

¹²⁰ Un trabajo de este tipo muestra de la esterilidad a la que hemos aludido es el efectuado colectivamente por el Grupo Gea Clío Pérez Esteve, 1997. Independientemente de la tarea que seguramente llevó hacerlo, no se encuentra en él nada que aporte nueva luz al debate sobre la definición, fundamentación y revisión del área de Conocimiento del Medio. Cuando parece que entran en temas de fondo nos encontramos con juicios más que cuestionables, como el que se hace sobre la bien conocida definición de *medio* que se da en el currícu

ciones podemos considerar relevante del currículo para el área de Conocimiento del Medio, se encuentra en un solo volumen: el correspondiente de las llamadas “maletas rojas” MEC, 1992 . De este volumen extraeremos las citas. Además, consideramos los documentos ahí contenidos como la síntesis más elaborada del momento. Un proyecto formal del que muchos didactas obtuvieron ideas pero que, formalmente, no ha sido superado o impugnado con cierto fundamento por trabajos alternativos. Por su importancia en esta investigación merece una especial atención analítica.

Al ser la primera vez que oficialmente la enseñanza del entorno constituye una materia escolar con “nombre y apellidos”, se hace obvia la necesidad de definir el objeto de estudio: *el medio*. Y, efectivamente, es por donde empieza el currículo oficial del área:

«Se entiende por “medio” el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación.» (MEC, 1992: 13 .

Estamos convencidos de que la decisión de acotar decididamente el ámbito físico y experiencial del medio fue un lúcido acierto; necesario, aunque en determinados sectores de la renovación, incluso algunos adscritos a administraciones educativas socialistas, siguieron inmersos en una ceremonia de la confusión que ya era un tanto rancia al comienzo de los años noventa y cuyas secuelas aún se perciben. Es importante, cuando se habla del Conocimiento del Medio, saber a qué nos referimos. La confusión de la que hablamos procede de la impregnación

lo oficial del MEC. Así, al comienzo mismo del artículo se cita dicha definición: «*el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole ...*», para a continuación calificarla de ambigua “*ya que no es lo mismo hablar de elementos o factores*”, incomprensible argumento para la crítica pues el uso de las comas y conjunciones se hace, precisamente, para evitar la ambigüedad; para señalar las partes distintas de un todo. A partir de este poco afortunado comentario a la definición del área, los autores no proponen ninguna otra, ni aportan doctrina que nos aproxime a conceptualización alguna, a pesar de que a este asunto dedican un apartado bajo el epígrafe de *La difícil caracterización del área*.

psicologista; del “momento” en que algunos didactas cayeron en la cuenta de que cosas físicamente lejanas están o pueden estar muy cerca del ánimo y el interés de los niños. Pero grullada que, claro está, era harta sabida por los pedagogos “tradicionales” y que ya empezaba a reiterarse con la “ampliación del medio” gracias a tecnologías como el cinematógrafo y la radio. A la cualidad de próximo o cercano que tiene el medio en términos de objetividad física se le añade lo que es próximo subjetivamente, afectivamente, psicológicamente,... Es decir, todo lo que es blanco del interés del niño. La “pirueta lógica” implícita en la reflexión algunos didactas actuales, es simple: Si lo próximo dice la verdad del método interesa más al niño, y vemos que su interés se centra en el Amazonas, el Amazonas está próximo al niño; es decir forma parte del medio. Un ejemplo: en la introducción al área de Conocimiento del Medio en el Decret de Ensenyaments de 17 de octubre de 1992 de la Comunidad Valenciana¹²¹ se dice que:

«Per entorn entenem les coses pròximes, allò que es coneix i es pot conèixer millor, la proximitat del qual depèn necessàriament de l'apropament en el temps o en

¹²¹ En la Comunidad Valenciana se elabora un currículo en el que se pretende con ésta y otras posiciones marcar diferencias con la administración central. Es decir, marcar un territorio de micropoder y predicamento diferenciado de otros donde operan otros grupos y personas. La historia del campo de las didácticas especiales en los últimos veinte años, que es cuando se consolida académicamente, está aun por escribir. Cuando se haga habrá de ocuparse de la intrahistoria comparada de estos pequeños comunidades burocráticas, donde adquieren la condición de *expertos* grupos de mediadores curriculares que, usando la renovación pedagógica como peldaños y teniendo a la Universidad como mejor referente, ocuparon puestos de confianza en las administraciones a la hora de elaborar decretos curriculares. Tal historia comparada sería una importante aportación para estudiar con más detalle la diversidad de proyectos del área del Conocimiento del Medio, en la que aquí no entramos. Sin embargo, hemos detectado pistas suficientes para sospechar que, independientemente de la dudosa influencia que dichos proyectos tuvieron en la práctica, y de la igualmente dudosa originalidad, se hicieron desde “laboratorios” de identidad territorial o autonómica y generalmente se reafirmaron a sí mismos en competencia, más o menos manifiesta, con otros que se producían en el mismo campo didáctico. Valga como caso, para una indagación crítica, las ocasiones en las que un prolífico autor, X. M. Souto, director del proyecto de Geografía en el marco curricular de la Reforma para los ciclos 12-16 y 16-18 en la *Conselleria de Cultura, Educació i Ciència* de Valencia, se ha referido, más o menos directamente, al Conocimiento del Medio, especialmente en Souto González 1998.

l'espai. Per entorn s'entén tot allò que resulta familiar a les persones, fruit de les seues experiències sensorials, directes o indirectes.» Tomado de Antolí 1994: 396 .

He aquí cómo, a través del filtro psicologista del *interés* post herbartiano la conceptualización del *medio*, se puede estirar hasta comprender todo lo que está por dentro de la piel del alumno aparato digestivo, huesos, etc y por fuera familia, escuela, barrio, pueblo y así hasta cualquier lugar o acontecimiento galáctico . Es decir, cuando el *interés* o las *ideas previas* conceptos sospechosamente confundibles en el uso habitual de la literatura didáctica el Conocimiento del Medio es un contenedor donde caben igualmente unos kilómetros cuadrados a la redonda que las referencias indirectas que también constituyen el mapa cognitivo del alumno. El medio de esta forma acaba siendo todo; es decir, nada.

Por todo ello, en el diseño curricular del MEC se hizo muy bien al clarificar, más aún, el importante asunto de la definición del *medio* con esta pertinente observación:

«El medio no es el conjunto de los sucesos del universo, sino sólo aquella porción de acontecimientos que afectan y forman parte de la experiencia de una persona concreta, de un grupo humano, o en su máxima amplitud, de la humanidad entera. El medio es aquel ámbito del mundo que ha llegado a constituir experiencia de las personas y de los grupos humanos.» MEC, 1992: 13 .

Esta definición, en efecto, fue un paso importante en la clarificación, independientemente de que el desarrollo en la práctica llevara a la *asignaturización* del Conocimiento del Medio siguiendo los códigos disciplinares de la geografía, la historia y las ciencias naturales¹²².

¹²² La discusión que hemos planteado lleva obligadamente a considerar cuántas veces los asuntos de la reflexión didáctica se resolverían con facilidad a la luz del pensamiento pretérito. Dos artículos que ya hemos mencionado tienen méritos propios para ser traídos a colación en este lugar Maíllo, 1962b; Vilá Valentí, 1962a . Sobre todo el de A. Maíllo en el que viene a decir glosando el contenido muy resumidamente que el maestro ha de combinar la enseñanza de lo local y de lo exótico, porque ambas son pertinentes y explica las razones para cada caso. Pero una cosa es diferente a la otra y no se le ocurre a Maíllo confundirlas. Así de sencillo.

Volviendo al currículo oficial del MEC, la definición de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el área de Conocimiento del Medio, son pistas que conducen a un ideal educativo acorde con el sujeto al que se dirige y con el producto que se quiere obtener de la educación. El área se define como interdisciplinar, se refiere al ámbito de la experiencia vital del alumno y tiene un carácter progresivo que va de lo global e indiferenciado a lo más particular y analítico y, así mismo, desde la subjetividad egocéntrica del niño a mayor objetividad socialmente compartida¹²³. La función educativa del área de Conocimiento del Medio sería la de acompañar y ayudar al alumno mediante un aprendizaje significativo en un proceso de maduración que conduce a mayores grados de autonomía personal, de comprensión “objetiva” socialmente compartida de la realidad, de espíritu racional, indagatorio y crítico (pero no conflictivo). Se pretende, también, una socialización en la que coincida la autoestima personal y la atención por la propia calidad de vida con valores solidarios¹²⁴, la identidad con grupos de pertenencia que se corresponden con los círculos expansivos por los que se

¹²³ A la visión sincrética de Claparède Decroly se añaden ahora otros conceptos de la psicología piagetiana constructivista. Traemos a colación una amplia y oportuna cita de Varela 1995: 67: «Saberes disciplinarios y disciplinarización de los sujetos son las dos caras de un proceso que trabaja en diagonal al conjunto de la organización escolar. En el momento actual, cuando avanzamos hacia sociedades postdisciplinarias, esa disciplinarización sigue aún vigente en lo que se refiere a los saberes a través de curriculum escolar, a través de las asignaturas y de los programas cerrados como se pone de manifiesto en los niveles de enseñanza más altos, en los niveles universitarios ... Sin embargo, en los niveles más bajos de la carrera escolar se rompe la organización de los saberes por “materias”, por asignaturas y éstas son sustituidas por unidades temáticas. En este caso de aparente interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, tanto el control de los saberes como el control de los sujetos tiende a reposar en códigos psicopedagógicos basados predominantemente en la psicología evolutiva o genética. Los representantes de estos saberes reclaman para sí el reconocimiento de “el niño”, “el alumno” y por tanto el poder de establecer diferentes estadios de desarrollo y capacidades en función de un pretendido proceso universal de maduración mental. Se explica así que los saberes que son objeto de transmisión en las instituciones educativas sean sacrificados en aras de las destrezas cognitivas.»

¹²⁴ Es muy elocuente la fórmula con la que sitúa el currículo oficial la dualidad individuo/sociedad: «...en algún punto no sólo equidistante, sino integrador, más allá de los extremos de colectivismo despersonalizador y el individualismo asocial.» MEC, 1992: 17. Más

autoexplicó tradicionalmente la didáctica del entorno: familia, escuela, barrio, localidad, comunidad autónoma, España, Comunidad Europea, para llegar, finalmente, a la idea de humanidad MEC, 1992: 16 . La identidad de la infancia que aparece con reiteración en estas páginas está, ciertamente, muy presente en las normas y el discurso dominante en tiempos de la LOGSE y, desde luego, relacionada con la idea del mundo social y natural que se quiere transmitir en el área de Conocimiento del Medio.

Se completa la caracterización conjunta con ideas fuerza que se postulan para educar la civilidad de: el área de Conocimiento del Medio sería portadora de valores y actitudes de respeto y conservación del medio natural y el patrimonio cultural, de respeto a las diferencias y de fomento de la participación democrática.

En cuanto a la propuesta de contenidos de enseñanza para el área, lo primero es recordar que fueron repartidos en diez bloques¹²⁵ de formulación bastante amplia y global. Sin duda hubieran permitido, a pesar de que los enunciados de cada uno de los bloques ya eran indicativos de las disciplinas de referencia ciencias naturales, geografía, historia, tecnología,... , desarrollos en la línea del tratamiento globalizado por la que se pronunciaba el mismo documento. Sin embargo, el desglose que sigue al título de los bloques apunta con mayor claridad la tendencia disciplinar. Los sucesivos desarrollos o concreciones, en particular los que se hicieron en los libros de texto (que son los que, finalmente, más determinan las prácticas educativas acentuaron esa tendencia, como vamos a ver en su momento. Bien es cierto que en quienes redactaron el proyecto en el DCB hubo la intención inicial de obtener desarrollos globalizados mediante una lectura conjunta e

parece, desde luego, que en vez de referirse al complejo asunto de individuo/sociedad alude a una equidistancia de extremos políticos indeseables: ni el soviético ni el rabioso capitalismo.

- ¹²⁵ Los enunciados, de esos bloques de contenidos eran: 1. El ser humano y la salud. 2. El paisaje. 3. El medio físico. 4. Los seres vivos. 5. Los materiales y sus propiedades. 6. Población y actividades humanas. 7. Máquinas y aparatos. 8. Organización social. 9. Medios de comunicación y transporte. 10. Cambios y paisajes históricos.

Se desarrollaron tales contenidos en MEC 1992: 20-38 como un primer nivel, de obligado cumplimiento, según la conocida distinción en conceptos, procedimientos y actitudes que se incorpora en el Diseño Curricular Base de la LOGSE.

integrada, de los bloques de contenidos Uceda Castro, 1990 . Pero tal lectura no se hizo sino circunstancial y escasamente.

Ese quiebro entre el deseo y la realidad invita a acercarnos al contexto donde se produce el DCB, a las fuentes de procedencia, a las intenciones y motivos de sus redactores. Hemos mantenido una entrevista con Consuelo Uceda, una de las firmantes del trabajo citado líneas más arriba, quien tuvo responsabilidad muy directa en la elaboración del currículo del Área de Conocimiento del Medio siendo asesora del Servicio de Innovación Educativa de la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC Entrevista, 2005 .

Entrevista con Consuelo Uceda Castro. Madrid, 17 – 12 – 2005¹²⁶

«**Julio Mateos.** Me interesa mucho conocer cómo se genera el proyecto que se acaba plasmando en el Diseño Curricular Base y, concretamente, en lo que se refiere al Área de Conocimiento del Medio para la Educación Primaria. Tu participaste activamente y en un puesto destacado en aquel proceso y por ello podrías aportarme información valiosa al respecto.

Consuelo Uceda. En el año 1987, se formaron unos equipos con personas que procedíamos de movimientos de renovación pedagógica y también con otras que ya habían estado en el Ministerio durante el periodo experimental de la reforma del Ciclo Superior de la EGB y de las Enseñanzas Medias . Durante un tiempo trabajamos juntos. En un momento, a comienzos de 1989, cambió la dirección de los equipos, cuando llegaron al Ministerio César Coll, Elena Martín, Alvaro Marchesi, ... En ese

¹²⁶ La biografía profesional de Consuelo Uceda puede resumirse en el título que ella misma ha dado a un reciente trabajo suyo: “Maestra de por vida” Uceda Castro, 2005 . Cuando hacemos esta entrevista ella trabaja como maestra en el Centro C.P. La Navata en Galapagar, Madrid. No es frecuente encontrar una persona que con su formación, y después de ocupar puestos relevantes en el ámbito de la administración, haya vuelto a la escuela para culminar allí la vida activa en la función pública con el empeño de seguir traduciendo a la práctica el espíritu que desea transformarla permanentemente. No es frecuente, sobre todo, en el cuerpo de maestros. De ahí que la experiencia de Consuelo Uceda en espacios tan diferentes como son los de la renovación pedagógica donde se fraguan los sueños de la razón pedagógica en la esfera del poder político donde se regulan y en el de la cultura empírica de las aulas donde se transmutan en peculiares rutinas resultantes de la tradición y vientos de cambio . Por ello la maestra que entrevistamos es una valiosa testigo de nuestra época y su amable colaboración aporta nuevas luces en esta indagación.

momento se definieron los equipos: uno para la Educación Infantil, otro para la Primaria y un tercero para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En ellos permanecieron algunas de las personas que habían estado haciendo la propuesta de experimentación y vinieron otras personas nuevas. Se repartió el trabajo dentro de los equipos y cada uno nos responsabilizamos de un área. Yo coordinaba el equipo de Primaria y me diqué especialmente al área de Conocimiento del Medio y a los Temas Transversales. Entendíamos que una serie de valores y contenidos deberían estar presentes en la enseñanza de todas las áreas y de ahí que viéramos la necesidad de hacer el proyecto de Temas Transversales, los cuales fueron definiéndose a continuación. En el equipo de Primaria todos éramos maestros con estudios de Pedagogía o Psicología. Estaba Inés Miret, que se encargó del área de Lengua y Literatura, Elisa Núñez de Matemáticas, María Jiménez y yo del Conocimiento del Medio, Juan Luis Hernández de Educación Física. Además otros equipos coordinaban Lengua inglesa y Artística.

Había relación con otras personas externas al equipo. Para el Conocimiento del Medio colaboraron especialmente Luis del Carmen y Antoni Zabala. Manteníamos un debate permanente. Yo fui alguna vez al centro donde trabajaba Luis del Carmen, cerca de Barcelona, en donde se llevaban experiencias sobre el medio muy interesantes. Otra entrada importante fue la de la Educación Ambiental. Yo había estado trabajado en el Plan de Educación Ambiental de la Comunidad de Madrid los tres años anteriores. Manteníamos un seminario en el que participaban, entre otros, Ramón Lara, profesor de Ciencias Sociales de la Escuela de Formación del Profesorado, Rosa Valdivia, maestra y bióloga. Muchas de las ideas que manejamos en el proyecto de Conocimiento del Medio procedían de aquel seminario¹²⁷.

J. M. Entonces, la decisión de crear un área integrada de Conocimiento del Medio, se adopta,...

C. U. Se adopta ya en la etapa en que César Coll es Director General ... Entre nuestro equipo, Luís del Carmen, César Coll y, en fin, los que manteníamos una rela

¹²⁷ La entrevistada se refiere al Seminario de Educación Ambiental de la Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, creado en 1984 y al cual pertenecen José M. García del Barrio, Ramón Lara, M^a Carmen Sánchez, Rosa M. Valdivia, la misma Consuelo Uceda, José Vicente de Lucía, M^a José Jiménez y Manuel Cabrera. Al menos estas personas son los miembros del Seminario firmantes de VV.AA. (1988), y en este artículo se plantean las fuentes teóricas y las influencias que orientan el trabajo del colectivo. Ellas confirman, desde la propia revisión crítica que hace el Seminario, las pistas que nosotros hemos señalado al tratar de la incorporación a los proyectos de enseñanza de la Educación Ambiental. Vista su composición y las alusiones que al grupo hace Consuelo Uceda, fue, en efecto, este Seminario madrileño, un laboratorio de ideas importante para el diseño curricular del Conocimiento del Medio y la Educación Ambiental como área transversal de la LOGSE.

ción para pensar sobre el nuevo currículo, se decide hacer un área integrada de Conocimiento del Medio. La tradición de la Escola d'Estiu es muy importante.

J. M. Claro, allí estaba también toda la tradición de la Escuela Nueva,...

C. U. Y también la italiana: F. Tonucci, Lodi, etc. Lo que da lugar al MCEP. Y hay otra influencia importante: una vez decidida la creación del área de Conocimiento del Medio, tuvimos muchas relaciones con los equipos de las Comunidades Autónomas que entonces ya tenían competencias educativas Galicia, El País Vasco, Cataluña, Canarias,... Con ellos se maduraron muchas ideas. Eran gente de las administraciones autonómicas que, en muchos casos, como en el nuestro, coincidían con personas comprometidas con la renovación pedagógica. Recuerdo por ejemplo reuniones con los del País Vasco, con Luis Otano,

J. M. Podemos, por tanto, decir que tras el periodo experimental de la reforma, más espontaneísta y abierto a los proyectos particulares, la experiencia acumulada de diversos movimientos de renovación operan sobre una estructura básica para todas las áreas y de allí sale un currículo de perfiles más definidos. ¿Es así?

C. U. Sí. Esa estructura básica, en efecto, la aporta César Coll. Nosotros teníamos la idea de un currículo abierto; pero no tan abierto que chocara con la formación de nuestro profesorado. La tradición de un currículo abierto era más sajona. Lo discutimos mucho y finalmente se optó por una solución intermedia entre dos polos: entre un currículo totalmente abierto y otro muy cerrado como era el que oficialmente teníamos aquí. Como en todo, había opiniones divergentes sobre esta cuestión. La decisión sobre el modelo adoptado, considerábamos que permitía un amplio desarrollo protagonizado por el profesorado, pero con unas directrices que daban coherencia al conjunto de las áreas.

J. M. Supongo que los que trabajasteis en la elaboración del DCB teníais unas altas expectativas sobre su posterior desarrollo en la práctica. Al cabo del tiempo ¿qué balance harías? ¿Te sientes defraudada?

C. U. Sí, en cierta medida. Aunque tengo la impresión de que algo cambió. De terminados problemas como la falta de formación del profesorado y, sobre todo, los libros de texto han desvirtuado el carácter de lo que se hizo. Es muy difícil que un libro de texto recoja las intenciones de las reformas que concebimos. Y el libro de texto ha suplido el necesario esfuerzo del profesorado para dar respuesta a los problemas. Así, es muy difícil, por ejemplo, en el Conocimiento del Medio, generar unas prácticas que tuvieran el fundamento en la investigación del entorno. Sin embargo, con determinados apoyos al profesorado, como conozco que se han dado en la Comunidad de

Madrid, se podría ayudar a los maestros a hacer el esfuerzo de preparar las actividades fuera del aula, a su desarrollo y su posterior trabajo de vuelta al aula,...

J. M. Sí, tal y como se recomendaba desde los tiempos de la ILE para la función pedagógica de las excursiones.

C. U. Claro. Pero a eso mismo no estaban habituados los profesores. La excursión era un elemento al margen de todo el programa, una actividad *extraescolar* en el más estricto sentido de la palabra. Y cuando la escuela ha recibido esos apoyos prácticos los maestros han aprendido a trabajar de forma distinta y se ha avanzado.

J. M. En mi opinión, el tema de la globalización frente al tratamiento disciplinar del área es crucial. Y creo que en el proyecto que hicisteis, la globalización está bien marcada en las intenciones y criterios de evaluación. Pero se pierde a favor de las disciplinas en el apartado de los contenidos.

C. U. Está bien observado. Porque recuerdo perfectamente lo que fue el debate sobre los bloques de contenidos. A mi no me gustó del todo cómo quedaron. Me parecía que, efectivamente, al establecer los bloques se perfilaban más las entradas desde las disciplinas. Yo hubiera querido que en los bloques se reflejara más la idea de *proyectos*. Algo que en el centro donde ahora trabajo aún tratamos de mantener.

Pero esa fue la discusión: la de tener que cerrar más o menos. Yo hubiera dejado los objetivos y los criterios de evaluación y no hubiera entrado en los contenidos. Y en el caso de entrar en ellos tendría que haber sido de forma más global. Sin embargo, estos bloques, tal y como quedaron permiten a las editoriales segmentar disciplinarmente el Conocimiento de Medio.

Otro error que, bajo mi punto de vista, se cometió fue el de los especialistas en primaria. Eso se hizo contra mi criterio. La entrada de especialistas en el aula para desarrollar su área, rompe el trabajo globalizado que realiza el tutor. Por otra parte, y tal como se está poniendo en práctica, ésta intervención especializada por parte de la Administración dando una formación especializada a los maestros y dándoles plaza después como tutores, se pone en riesgo la programación globalizada integrando contenidos de forma significativa para el alumnado. Mi propuesta era la de integrar a los maestros especialistas en el trabajo de aula junto con el tutor.

J. M. Quiero preguntarte también qué fuentes teóricas teníais más presentes en la elaboración del programa de Conocimiento del Medio.

C. U. Piaget, el constructivismo, la tradición de la Escuela Nueva... Pero muy especialmente la experiencia de nuestros propios movimientos de renovación. Aunque se trabajaron las aportaciones anglosajonas, finalmente, en mi caso, lo que vi es que el constructivismo y mi experiencia en la educación medioambiental encajaban.

J. M. Yo he considerado muy acertada la definición que hicisteis sobre *el medio*, limitando el mismo a lo que es factible conocer directamente por el niño y no todo el universo... por el hecho de que todo puede ser de su *interés*.

C. U. Sí. Ahí ha habido una respuesta que alude a que lo próximo no es sólo lo que interactúa desde el medio próximo, sino que es también lo que ocupa el interés del niño. Yo, por ejemplo, trabajo en la escuela cualquier noticia de prensa independientemente de su lugar de origen. Pero eso es otra cosa diferente. Cuando se trata de construir el Conocimiento del Medio, creo que se debe partir de elementos de la realidad con la que el niño interactúa y darle instrumentos para generalizar los conceptos y procedimientos aprendidos de esta forma, que le permitirán conocer otras realidades alejadas en el tiempo y el espacio.

J. M. Por último, quisiera volver a un tema que hemos tocado y en el que me gustaría profundizar. Me refiero los cambios en los equipos ministeriales, tras la época de Maravall, que se ocupan del proyecto curricular de la reforma. Supongo que se producen ya cuando es ministro Javier Solana lo fue desde julio de 1988 a junio de 1992. Y a las consecuencias en la política curricular de esos cambios, si es que las hubo...

C. U. Como te decía, esos cambios se produjeron en torno al comienzo de 1989, cuando se hizo cargo el equipo de César Coll, Elena Martín y Álvaro Marchesi. El cambio más importante desde mi punto de vista fue el enfoque constructivista; el modelo curricular semiabierto que daba a los equipos docentes la posibilidad de elaborar el proyecto educativo y curricular adaptado a la realidad educativa de cada centro. Otro cambio sustancial creo que fue establecer las tres formas de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas. Y por último, definir los objetivos del aprendizaje y por tanto los criterios de evaluación en términos de capacidades que se deben desarrollar a través de los contenidos trabajados. En definitiva un modelo coherente al que debían adaptarse todas las áreas de aprendizaje. Es decir las disciplinas dejaban de serlo para convertirse en áreas de aprendizaje.»¹²⁸

Con el fin de complementar datos que aparecen en la entrevista, y para tener delante la secuencia de los hechos y decisiones en la que hay que contextualizar las declaraciones de Consuelo Uceda, conviene precisar lo siguiente:

1. Desde mediados de los años 80, al tiempo que en el territorio gestionado por el MEC y en las Comunidades Autónomas con competencias educativas se llevan a cabo múltiples actuaciones curriculares para reformar tramos o partes del sistema educativo ciclo superior de la EGB, las enseñanzas medias,

¹²⁸ Hasta aquí, la síntesis de la entrevista Entrevista, 2005, extraída de una amplia grabación magnetofónica posteriormente revisada por Consuelo Uceda.

la educación infantil, educación especial , en el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*, ha cuajado la idea de un modelo de reforma unificada para toda la enseñanza obligatoria: el *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, obra de Coll 1986 , cuya versión en castellano fue ampliamente difundida y adoptada por mediadores y expertos como nuevo “paradigma didáctico” en el conjunto del Estado Coll, 1987 . Es el que se acabará imponiendo en el Estado.

2. En comparecencia pública de noviembre de 1986, el Ministro de Educación, Sr. Maravall anuncia la intención de abordar una reordenación de la enseñanza no universitaria mediante una Ley de Ordenación del Sistema Educativo.

3. En junio de 1987 el Ministerio presenta a la opinión pública el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* MEC, 1987 .

4. En 1989 se publica el Diseño Curricular Base y se somete a debate público. En el mismo ya se adopta el modelo que se ha experimentado en Cataluña para el ciclo superior de la EGB y del primer ciclo de Enseñanza Secundaria. Es el modelo de César Coll.

5. En 1992 César Coll es nombrado Director General de Renovación Pedagógica. Pero, como se desprende de la entrevista con Consuelo Uceda, desde el curso 1988 1989 ya trabaja el MEC con César Coll y su equipo de colaboradores en Cataluña.

El decantado normativo en el que se concreta el código pedagógico del entorno, el área de Conocimiento del Medio, tiene dos procedencias inmediatas de las que son conscientes sus artífices. Por un lado, el conjunto de ideas y experiencias pedagógicas de la tradición liberal socialista que desde los años setenta se habían reinventado en los MRP, especialmente del contexto catalán, y que ya habían impregnado ámbitos académicos y administrativos merced a los triunfos electorales de la izquierda; ideas y experiencias en las que la enseñanza activa a partir del entorno, el enfoque globalizador de la misma y la fundamentación

psicopedagógica de raíz piagetiana son los consensos más destacados¹²⁹. Por otro lado, es el resultado de la opción política de implantar una reforma general para lo cual se piensa que es necesario dotar de estructura unitaria al currículo teóricamente fundamentada esta fue la obra de César Coll que movilizara el capital renovador de los docentes al tiempo que orientara a la totalidad con pautas precisas, aunque se mantuviese también el viejo principio de que cada profesor debería concretar el currículo oficial en su acción profesional. Hablamos del cierre curricular como giro muy visible respecto a la anterior etapa experimental. Hubo debate sobre el asunto, como nos dice C. Uceda, al tiempo que expresa sus propias dudas. Las razones que aparecen en la entrevista son las que generalmente se han argüido: a) un supuesto “hábito” de nuestro magisterio a guiarse por unos programas oficiales; b) la falta de formación y necesidad de orientación de los profesores; c) La *necesidad* de una reforma integral con estructura curricular conjunta para toda la enseñanza. Son justificaciones más que discutibles, pero no creo procedente detenerme en argumentar a la contra. Sí, de forma indirecta, al apuntar los móviles más ocultos que llevan a cerrar un diseño educativo con marcado carácter propio. Esa fue una decisión de alto nivel, indisoluble de la otra principal: llevar a cabo una reforma *histórica*. Garantizar su éxito era el problema. Bien estaba advertido el Ministerio, por la experiencia histórica, sobre los riesgos de un exceso de confianza en la aplicación de las reformas (y así se reconoce, como ya hemos dicho, en el mismo preámbulo de la LOGSE). Pero al tiempo que se esperaba y se procuraba el apoyo de una buena parte del profesorado, se mantenía una profunda desconfianza en su *capacidad* para inventar autónomamente un proyecto de enseñanza. No es exclusivamente una desconfianza en la *capacidad* o formación del profesorado, sino también una desconfianza sobre la *voluntad*¹³⁰. Ese es motivo determinante en la elaboración de unos decretos cu

¹²⁹ En el apartado 4.3.1 se verá todo ello en profundidad.

¹³⁰ La desconfianza mutua entre gestores educativos y profesorado es consustancial a ambos. Por otro lado se ha dicho que «Toda la acción de la pedagogía ha surgido y se ha alimentado de un suelo cuya composición ha sido y es nada más que la sospecha sobre el docen

riculares como productos muy acabados. Realmente el binomio del ejemplo de las experiencias innovadoras oportunamente difundidas y la fuerza de la norma oficial ha sido manejado en equilibrios inestables como fuerzas preferentes para la modernización y reforma de la escuela prácticamente desde sus orígenes. Lo que realmente sorprende es que, pese a la dudosa eficacia que históricamente han mostrado tener estas palancas de cambio, y el dudoso rumbo de sus efectos, la persistencia de políticos, pedagogos y maestros innovadores en su necesidad siga tan intacta.

Todo se entiende mejor considerando que el currículum oficial fue resultado de la intervención de campos del saber poder pedagógico con intereses y móviles diferentes. Por un lado la red de maestros cualificados en el trabajo práctico de la innovación educativa caso de C. Uceda, y por otro el campo de los expertos universitarios caso, entre otros, de C. Coll, cuyo reconocido prestigio está fuera de toda duda, que adquieren responsabilidad política en el proyecto de reforma. Es evidente que se trataba de una intervención o participación jerárquicamente constituida. Desde el lugar que cada cual ocupaba y sus correspondientes aportaciones, las expectativas y deseos eran también distintas. Para los maestros y maestras que participaron en la elaboración y desarrollo curricular de la LOGSE, especialmente en las áreas de Educación Primaria, aquel trabajo significaba una oportunidad de extender, con los resortes institucionales y del aparato administrativo CEPs, Ayuntamientos, gobiernos de Comunidades Autónomas y Ministerio, la onda expansiva cuya propagación se había iniciado en los MRP. Para los académicos responsables de la estructura teórica o marco curricular, se trataba de una ocasión para *hacer historia*¹³¹. Siendo consciente de

te,...» Rodríguez Tapia, R. 1999 : *La enseñanza neutral*. Madrid: Grupo Unisón Producciones, p. 39; citado en Viñao 2001a: 38.

¹³¹ Coincido con la apreciación que hace Miguel A. Pereyra al recordar el momento en que Álvaro Marchesi consigue un dominio pleno en el Gabinete: «El éxito de Marchesi, frente al romanticismo de la primera etapa Maravall, estribó en que fue capaz de darle a la Reforma un lenguaje el de César Coll. Las reformas, que son grandes criaturas discursivas,

que tales diferencias no pueden aislarse como sustancias puras, mantengo esta distinción que se hará aún más visible con el paso del tiempo.

De las declaraciones de Consuelo Uceda, cuando hablamos sobre el balance en el presente del proyecto del área de Conocimiento del Medio, emana el sabor del desengaño, la sensación del declive en el que, como en otros muchos aspectos de la vida cultural y educativa, se han perdido muchas expectativas. Cualesquiera que sean las causas aducidas escasa preparación del profesorado, invasión de los libros de texto, etc. , la mirada hacia atrás de Consuelo Uceda es una mirada pegada a los avatares de la práctica; la mirada retrospectiva de los que intervinieron con máxima responsabilidad y poder en el Diseño Curricular Base y que hemos personalizado en César Coll es otra. Independientemente de lo que después haya ocurrido con el desarrollo práctico de la LOGSE; pese a que, como hemos tratado de demostrar, los cambios más profundos son los que tuvieron lugar en torno a la Ley General de Educación; al margen de la realidad, en definitiva, la fotografía estática de una reforma que cambió el curso de nuestra historia educativa permanece intacta. Con esa voluntad se hizo y con esa conciencia la han de recordar sus máximos responsables¹³². En la revista electrónica *Crearmundos* se le hace una entrevista al psicólogo catalán, publicada en portugués. Traduzco su contestación a la pregunta *Podríamos hablar sobre la reforma educativa en España?* :

«En los años 80, se llamaba *reforma educativa*, lo que hoy es llamado del *sistema educativo*. Cuál era el objetivo de aquella reforma? Realizar un cambio necesario. Teníamos una ley que venía de 1857, que sufrió pequeñas alteraciones en los años 70. O sea, pasamos todos esos años sin ningún cambio o adaptación a los nuevos tiempos. La ley de los años 70, ocurrió bajo la dictadura de Franco, o sea, tampoco fue posible realizar

si no tienen lenguaje no son tales reformas. Y la primera etapa no lo tuvo.» Romero Morante, 2006 .

¹³² En varias ocasiones hemos calificado a la LOGSE como la reforma de papel, la *reforma que nunca existió*,... Pero tan desajustada nos parece la interpretación histórica que de ella siguen haciendo personas como César Coll y Alvaro Marchesi, como la contraria mitología que se está creando sobre la LOGSE como causa de todos los males de la patria. Una obsesión rampante con adhesiones multicolores de la que habremos, necesariamente, de ocuparnos al final de esta investigación.

algo que fuera realmente significativo. En esa ley, la educación infantil no estaba incluida, no se ampliaba nada, ni se diversificaba a nivel de cursos profesionalizadores, por ejemplo. Los contenidos propuestos estaban contaminados ideológicamente por la dictadura y su abordaje estaba desfasado con relación a los demás países europeos. En los años 60, con relación a esas cuestiones, otros países de Europa, estaban mucho más allá del estado en que se encontraba España.

Por tanto, el primer objetivo de la reforma educativa española, tenía que ver con recuperar ese retraso histórico de casi 100 años. ... » Coll, 2003 .

El texto, como ilustración de lo que hemos dicho más arriba, no necesita comentarios. La impugnación de lo que en él se dice, por nuestra parte, está prácticamente, en el conjunto de esta obra¹³³.

El “sentido histórico” con el que la LOGSE irrumpe se nutrió más de componentes pedagógicos psicopedagógicos que de transformaciones estructurales del sistema de enseñanza. De hecho sería el *constructivismo* traducido en proyecto educativo merced a la propuesta de César Coll el discurso más emblemático con el que la reforma constituye su imagen en los ámbitos profesionales, y ejerce su fuerza persuasiva en el espacio simbólico donde se mueven las ilusiones del cambio, del progreso y de la igualdad a través de la enseñanza. Los proyectos de las distintas áreas no podían quedar abiertos, a riesgo de marginar una de sus más exitosas novedades por más fácilmente difundidas como era la nueva taxonomía de los contenidos hechos y conceptos, procedimientos, valores, actitudes, ...). Esa circunstancia fue, junto a las referidas desconfianzas en el libre pensar y hacer de los maestros, determinante a la hora de optar por un diseño de currículo en el que se deja muy bien establecido el *qué* enseñar. No es coincidencia que también ambos factores (perfil didáctico científicamente definido para una “reforma histórica” y desconfianza en la práctica del maestro no guiada por un macrodiseño estatal sean, al tiempo, rasgos muy precisos de la enseñanza tecnocrática.

¹³³ Y de otras que han alumbrado en el *Proyecto Nebraska*, como el libro de Cuesta 2005 , que aporta un marco general desde amplia perspectiva crítica del “progreso” escolarizador, el particular análisis de las prácticas del aula de Merchán Iglesias 2005 , y la tesis de doctorado de Mainer 2007 , la cual, guarda fuertes imbricaciones y complicidades con esta nuestra.

Las implicaciones de todo ello fueron muy peculiares en el caso del Conocimiento del Medio. Los diez bloques de contenidos, más en su desarrollo que en su enunciado, dejan traslucir la cultura disciplinar. Es decir, en el desglose de los contenidos conceptuales que viene después de los enunciados. Cuando se analizan los criterios de evaluación, sin embargo, se hacen más presentes los dictados del ideal desarrollo cognitivo, las capacidades de observación, las competencias indagatorias creativas y entendidas como desarrollo de la autonomía, el dominio de los procedimientos y, en definitiva la impronta psicopedagógica. Pero aparece mezclada con otros elementos como son: las viejas ideas de la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas¹³⁴ criterio de evaluación nº 1 ; el aprendizaje de lo histórico y social a través de la cultura material, perspectiva que tuvo buena acogida en grupos como Rosa Sensat criterio de evaluación 4 ; los principios del método topográfico (criterios de evaluación 5 y 6); la tradición de la geografía regional criterios de evaluación 8 y 14 ; el desarrollo tecnológico aplicado a habilidades manipulativas y de comprensión de máquinas y operadores simples criterio de evaluación 9 ; la tradición higienista transmutada en el cuidado del propio cuerpo junto a los tradicionales conocimientos anatómico-fisiológicos (criterios de evaluación 10 y 11 ; adaptación de la educación cívica a los valores y modelos políticamente consensuados para la ciudadanía democrática criterios de evaluación 12 y 18 ; la educación medioambiental y las nociones ecológicas criterios de evaluación 15 y 16 . En resumen, estos criterios de evaluación junto a los otros elementos ordenados para el área de Conocimiento del Medio no proceden de la nada. Son una mixtura y un depósito de tradiciones e ideas que hemos venido estudiando, convenientemente estructuradas según un modelo psicopedagógico, aunque dicha estructura adquiere un carácter formal como puede deducirse de

¹³⁴ Aunque como tales lecciones de cosas o la sombra de Pestalozzi ni siquiera les haya pasado por la imaginación a los programadores, el caso es que su presencia ahí está. Pues se dice en el primer criterio de evaluación: «...lo más importante es la capacidad de observación del alumno, el uso que hace de todos los sentidos para reconocer las características observables en los objetos o en los grupos sociales, así como su capacidad para comparar, contrastar y clasificar la información aportada por las características observadas» (MEC, 1992: 38).

una reflexión consecuente que es de gran importancia en el análisis. La psicopedagogía en este caso, la teoría constructivista, auténtica argamasa formal del diseño, se revela como un saber totalmente incapaz de organizar el conocimiento bajo uno de los principios capitales del discurso: la globalización¹³⁵. Lo más paradójico del asunto es que desde la adscripción al constructivismo se dio como original y valiosa aportación la idea de que la *verdadera globalización* no se sostiene sobre centros de interés u otras viejas propuestas pedagógicas, sino que es un *proceso interno* de la construcción que realiza el sujeto en su aprendizaje, que es la *esencia* misma del *aprendizaje significativo*, hasta el punto de hacer este concepto inseparable del conocimiento globalizador Hernández 1989, 1992; Pérez Esteve, 1994; Riera, 1986; Zabala, 1989 resultando el absurdo de que la idea de globalizar las materias de enseñanza flotó huérfana de fundamento “verdadero” durante lustros hasta encontrar el constructivismo¹³⁶. La globalización, queda así relegada al ámbito metodológico, a la habilidad de los docentes para orquestar procesos

¹³⁵ El constructivismo, al igual que otras aportaciones del campo psicopedagógico tiene un interés que no se discute. Lo que aquí señalo son sus límites para presidir y determinar un proyecto de enseñanza de potencialidad transformadora. Como ya concluyera el Grupo Cronos desde su experiencia en la elaboración de un currículo alternativo de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria, las decisiones para un proyecto de enseñanza que realmente rompe con los códigos disciplinares como el que este mismo grupo propuso en base a problemas relevantes del presente / pasado poco tienen que ver con lo que desde la psicopedagogía podamos ilustrarnos Cronos, 1992.

¹³⁶ La interpretación constructivista de la globalización se expresó desde formulaciones más elaboradas, como las arriba citadas de F. Hernández y otras que el mismo autor publicó en *Cuadernos de Pedagogía*, hasta otras de cuya simpleza como producto de la mera repetición de metatextos extraídas entre los discursos más manidos llegaban a los materiales de intención mediadora (propuestas curriculares), con el rudo barbarismo de la irreflexión y las afirmaciones más vacuas. Así, en el proyecto del grupo Gea-Clío, leemos: «Nuestra opción es un área de Conocimiento del medio que ayude a los alumnos desde muy pequeños a globalizar, a realizar, en definitiva aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, entendemos por globalización el proceso de dotar de sentido y de significado a los aprendizajes escolares, proceso que es individual porque supone integrar los nuevos contenidos en la estructura cognitiva de quien aprende.» Tomado de *Proyecto Gea+Clío. Área de Conocimiento del Medio. Educación Primaria*, Texto mecanografiado, sin fecha, p. 4. (en todo caso posterior a 1995). El proyecto queda recogido en Souto González 1998.

reflexivos que interconecten las relaciones profundas entre los conocimientos y las experiencias vitales del alumno, a que el mismo proceso del aprendizaje significativo sea la génesis y el resultado del conocimiento globalizador. Y aún más, una nueva vuelta de tuerca en la fe psicologista que concibe el aprender como el desarrollo de potencialidades interiores de una simiente innata tan inmaterial y primigenia como el alma. Pero adviértase que en esta concepción se pone el acento en la particularidad individual del sujeto, el *sujeto constructivista*, autónomo, responsable de su propia estructura cognitiva y afectiva, al sujeto, en fin que mejor se aviene con la sociedad capitalista del presente en el que el esfuerzo y la “construcción constructivista” del conocimiento son la doble cara del juego discursivo que robustece el nuevo credo postmoderno del mérito personal¹³⁷.

Sin embargo la globalización curricular basada en el interno e individual proceso constructivo del conocimiento se encontró, en la práctica, sustanciales resistencias. No ha anulado la fuerza de la tradición de los contenidos disciplinariamente superpuestos. No es de extrañar que esta inercia fuese recogida en los libros de texto contribuyendo a la asignaturización del área, tal y como analizaremos más tarde.

Terminaremos estas consideraciones sobre la globalización, pieza doctrinal de primer orden en nuestro estudio, invitando al lector a contemplar, otra vez, dicho constructo pedagógico con la óptica que percibe los cambios en el tiempo largo. Tres propuestas concretas nos parecen altamente ilustrativas.

¹³⁷ El culto al “yo” que tan bien concuerda con el paradigma constructivista, es reforzado, por la presencia de una cultura narcisista que invade y se propaga por los grandes medios de comunicación; que produce identidades vacías sin clase social, sin barrio, sin familia tribal, sin sindicatos, sin grupos políticos de resistencia, etc... desprovistas de referencias sociales y colectivas. Más, como los individuos no pueden vivir sin referencias de ese tenor, tal vacío es llenado con otras identidades inventadas, dudosamente deseables y de escaso fuste ontológico “pueblo vasco”, “nación española”, o “espíritu solidario y tolerante”. Esta problematización de la cultura y la educación de nuestro tiempo la hemos expuesto con amplitud y profundidad crítica en varios trabajos del Proyecto Nebraska, entre los que cabe destacar Cuesta *et. al.* 2006.

La primera es un ejemplo de programación cíclica y concéntrica que propuso en 1912 Rufino Blanco (Ver **Anexo 14** . Se trata de una equilibrada y sensata programación, con evidentes rasgos de interdisciplinariedad, estructurada sobre un tema concreto cuya presencia en la enseñanza del entorno ha persistido pertinazmente: *el agua*. En ella destaca la intencionalidad de la enseñanza *progresiva*¹³⁸. La propuesta de Rufino Blanco merece ser considerada al día de hoy como pertinente, factible y, más aún, mantiene la frescura de las ideas sencillas que más capacidad han tenido de penetrar, con el tiempo, en la enseñanza real. La organización secuencial de los contenidos en el currículo de la LOGSE, no es ajena a esa idea, aunque tampoco en los libros de texto se haya llegado a expresar con mucha fortuna.

La segunda y la tercera propuestas provienen ya de la psicología educativa que emerge y se expande en el siglo XX, pero entre ellas tuvo lugar un cambio discursivo que ha de escrutarse con atención ver ambas en **Anexo 15** . La segunda no es otra que la decrolyana de los centros de interés en relación al medio circundante. Puede verse en el ejemplo relativo a un trabajo de la escuela de l'Ermitage que, a efectos divulgativos, resume Filho 1933: 151 . Resulta mucho más expresivo que otras ejemplificaciones difundidas por el mismo equipo del Dr. Decroly. Poco hay que añadir a lo que ya hemos dicho sobre el médico belga y la exitosa divulgación de su método. En el cuadro del pedagogo brasileño que hemos fotocopiado en el **Anexo 15** se aprecia la concepción psico biológica de una infancia fija y universalizable al servicio de la cual se dispone el conocimiento, de tal manera que pueda ser captado por el niño sin violencia y de acuerdo a sus necesidades e intereses. A pesar de la fama que gozó durante mucho tiempo este modelo de globalización en el modo de educación tradicional y que llegó a inspi

¹³⁸ Progresiva en el sentido ya matizado en esta investigación: de progresión y graduación en la dificultad y profundidad de los conocimientos. No es casualidad que fuera R. Blanco quien propusiera, en 1898, la racionalización de la enseñanza mediante la creación escuelas graduadas, la nivelación organizativa y didáctica de la escuela.

rar programas de enseñanza aún hasta principios de los años ochenta del pasado siglo, realmente nunca llegó a aplicarse, ni mucho menos, de forma general.

La tercera propuesta se sitúa de lleno en las tesis constructivistas tal y como muy frecuentemente se entendieron; este es el caso de Riera 1986 . Al igual que hiciera setenta y cuatro años antes Rufino Blanco, los autores adoptan como centro estructurador de los contenidos el agua. En el mismo **Anexo 15** se ha plasmado el artefacto organizativo elaborado por S. Riera y P. Vilarrubias correspondiente la unidad didáctica sobre el agua, en forma de *cuadro conceptual*: un galimatías que lleva la maraña de relaciones entre contenidos hasta el paroxismo, bajo el supuesto de establecer un aprendizaje significativo. No se ha escogido el ejemplo con la aviesa intención de ridiculizar la perspectiva constructivista a partir de un trabajo que a todas luces es producto de la inmadurez, el confusionismo y el afán mediador entre vagas ideas, lugares comunes y el diseño de unidades didácticas¹³⁹. Los autores, Sebastià Riera y Pía Vilarrubias, son, respectivamente, profesor de Escuela de Magisterio y miembro del IME del Ayuntamiento de Barcelona. Es decir, formalmente, expertos mediadores; y realmente muy representativos de ese estamento. A la vista de dicho cuadro conceptual es fácil entender cómo los didactas constructivistas afrontaron el reto de la globalización: con un exacerbado tecnicismo y predeterminando las conexiones *lógicas* que supuestamente eran las que el alumno habría de establecer para *construir su* aprendizaje

¹³⁹ Se identifica con una facilidad asombrosa, y sin matiz alguno, por ejemplo, unidad didáctica, centro de interés y núcleo temático con formulaciones de este tipo: «el tipo de organización de los contenidos es compatible con la opción didáctica de la globalización, la cual se concreta en la organización de aprendizajes en torno a temas diversos, llamados también *centros de interés, unidades didácticas o núcleos temáticos*, que han de interesar a los niños o incluso ser sugeridos por ellos; la cuestión consiste en llegar a obtener el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas *desde el punto de vista del niño esto implica establecer relaciones con muchos aspectos de sus conocimientos anteriores, mientras que, al propio tiempo, se van integrando nuevos conocimientos significativos* . *Op. Cit.* p. 48 . Las cursivas son nuestras. El artículo comentado es una muestra ejemplar de cómo las ideas que han ido surgiendo en la didáctica del entorno se pueden amontonar, superponer, hasta la última capa de barniz dada más recientemente allí se encuentran ya la taxonomía de *hechos, nociones y conceptos, procedimientos y actitudes y valores* , y pueden constituir un depósito bastante caótico.

de una forma *significativa*; no es coincidencia que la expresión *mapas conceptuales* que así se llamaban también esos esquemas en la literatura didáctica recuerden en gran medida, la metáfora de *mapa cognitivo* que tanto se usara para referirse al resultado mental del aprendizaje.

4.2.3. Nuevas presencias añadidas al código pedagógico del entorno. El caso de la ecología y la educación ambiental

En el relativamente reciente proceso de constitución del código pedagógico del entorno se incorporan nuevos contenidos hasta el momento desconocidos en la enseñanza primaria. Por ejemplo: la sexualidad humana, la identidad de Comunidades Autónomas con sus formas de autogobierno así como nociones geográficas, históricas y de la naturaleza en esos ámbitos, la tecnología como campo de conocimiento autónomo sin directa relación con el trabajo y/o la noción de progreso científico y social¹⁴⁰. Pero si hay una presencia de nueva estirpe que se añade a la tradición que aquí se viene estudiando, proviene de la ecología y de la emergente educación ambiental. Nos limitaremos a estas nuevas enseñanzas que tanto han contribuido a la caracterización del código pedagógico del entorno.

La génesis de los estudios ecológicos y medioambientales en la enseñanza se hace visible siguiendo tres pistas. En primer lugar la de los datos que son suficientes para interpretar la emergencia de la Educación Ambiental como consen

¹⁴⁰ La Tecnología como materia de enseñanza no es algo nuevo, pero tenía, un sentido radicalmente distinto que en el presente: ligada a formación técnica del trabajador. Es muy ilustrativo al respecto un artículo del Inspector de primera enseñanza Nogués 1927 en la *Revista de Pedagogía* específicamente dedicado a este tema. Aunque metodológicamente Agustín Nogués se adscribe a la enseñanza activa, a los procedimientos intuitivos y experimentales, el autor dice que esta enseñanza, en realidad, «es la misma que con el nombre de “nociones de industria y comercio” figura en el artículo 2º de la ley de 1857 para las escuelas elementales y superiores.» *Op. cit.*, 230. Bien es cierto que las actividades y contenidos que propone tienen una mayor proximidad a las ciencias de la naturaleza sin independizarse del todo de las lecciones de cosas. Pero A. Nogués sitúa la necesidad de la Tecnología escolar en la instrucción del obrero para *un rendimiento de trabajo superior*.

so internacional y la ecología como fundamento científico. En segundo lugar la de las mediaciones científico-pedagógicas de los expertos: una aproximación a lo que se hizo respecto a estos nuevos conocimientos en medios renovadores y oficiales. Por último ha de verse la enseñanza real del conocimiento ecológico y medio ambiental en la enseñanza primaria.

La conciencia medioambientalista como consecuencia del desarrollo del capitalismo y los precedentes de la ecología como ciencia, son hechos que se remontan al siglo XIX. Para atestiguarlos basta leer la *Dialéctica de la Naturaleza* de Engels y recordar a Ernst H. Haeckel, introductor del término *ecología*, y la disposición que el darwinismo puso en éste y otros naturalistas para pensar sobre el medio físico en términos nuevos. Como ya vimos en el capítulo segundo, Haeckel forma parte de ese *holismo orgánico*, presente en la *Naturphilosophie*. Sus seguidores hacen una aportación muy significativa al discurso del código pedagógico del entorno en su fase primitiva mediante la visión integrada del medio y su configuración antropogeográfica. La influencia del darwinismo y de las ideas de Haeckel en Friedrich Ratzel 1844-1904 son un ejemplo de ello. Pero esos precedentes no tienen eco en las enseñanzas científicas de la escuela y mucho menos en España. A escala mundial tampoco hay una introducción en la escuela del conocimiento ecológico y la conciencia medioambiental hasta los tiempos del desarrollo económico, social y educativo tras la Segunda Guerra Mundial¹⁴¹. Fue por entonces y, en España un poco más tarde, cuando los saberes de la Ecología y la preservación del medio natural como valor cívico, ético y político, surgen con inusitada fuerza y rapidez¹⁴². Su presencia en el conocimiento escolar no se

¹⁴¹ Habría que salvar excepciones como los *Nature study*, localizados en los EE.UU.. Como vimos en el capítulo anterior.

¹⁴² Aunque los ecólogos se han encargado de marcar distancias con el “ecologismo”, lo cierto es que ambas creaciones del pensamiento han nacido demasiado unidas, tienen demasiadas concomitancias e impregnaciones mutuas; “culturalmente” llegan a formar parte, de una misma corriente, de un mismo pensamiento. Se ha llegado a decir, que en él concurren la ciencia, la ética, la sociología, la economía y otras disciplinas. En la Educación Ambiental también comparecen esas materias de estudio, aportando cada cual su enfoque con un interés

hace esperar: a veces confundidos, a veces segregados, pero, en cualquier caso, como elementos nuevos e imprescindibles del código pedagógico del entorno. El fenómeno coincide con la instauración del modo de educación tecnocrático de masas.

Antes de analizar el impacto de las nociones ecológicas y de la Educación Ambiental en la revisión de la enseñanza del entorno, procede interpretar algunos datos que dibujan la aparición extraescolar de esos saberes que desde su origen hasta la actualidad han ido adquiriendo un creciente consenso internacional.

La tradicional Historia Natural estudiaba con similar mirada y como partes de un todo disciplinar la geología y los tres reinos de la naturaleza mineral, vegetal y animal, uniéndose estos saberes en no pocos manuales y enciclopedias a la anatomía y fisiología humana. Y ese esquema se recogía en los textos escolares de enseñanzas medias, reflejándose también, hasta finales del modo de educación tradicional, en las enciclopedias escolares e incluso organizando las lecturas de libros de lecciones de cosas, como el de Manzanares 1958. Sin embargo, tampoco hemos de perder de vista que esa estructura e integración enciclopédica del mundo “natural” ha pervivido en los textos actuales del Conocimiento de Medio.

En el siglo XIX, con la aparición casi simultánea de la teoría celular, la genética mendeliana y la teoría darwinista de la evolución, se inicia una lenta pero imparable revisión de las ciencias de la naturaleza que acabará dando lugar a los actuales conocimientos biológicos. Aunque también conviene señalar aquí la marginación en la que se mantuvieron en España durante más de cien años los enfoques evolucionistas. En los textos escolares españoles puede constatarse que la mención a Darwin y a su obra sólo aparece en textos posteriores a la Ley General de Educación. A lo largo del siglo XX las ciencias biológicas fueron desarrollándose y al enfoque taxonómico linneano y descriptivo le sucede la perspectiva evolucionista y filogenética, la genética mendeliana se ve superada (expli

didáctico. Una aproximación a esa visión holística como condición necesaria de la Educación Ambiental puede verse en Sosa 1995.

cada) por la biología molecular, los estudios fisiológicos de los organismos y su comportamiento “costumbres de los seres vivos” son, así mismo, sustituidos por la visión integrada de la ecología¹⁴³. La tradicional enseñanza de las ciencias, apegada, como ya hemos visto, a las *lecciones de cosas*, era una enseñanza descriptiva, taxonómica, que no necesitaba de conceptos abstractos. Cuando llega la hora de la reforma tecnocrática el campo científico cabalga sobre un impulso epistemológico integrado por tres frentes de visión global: evolucionismo, biología molecular y perspectiva ecológica. Los textos del Ciclo Superior de la EGB llegarán a reflejar estas ideas maestras presentando un cambio radical con el esquema de los tres reinos y la descripción de especies emblemáticas. Los excesos de enfoques y conceptos “demasiado abstractos”, con el tiempo, fueron atemperados y las tradicionales lecciones de anatomía y fisiología del reino animal volvieron, aunque con cierto apoyo en las funciones vitales comparadas. El primer texto general de Ecología, *Fundamentals of Ecology*, de E. P. Odum, es de 1959 y en España las primeras Facultades de Biología, modernización de los tradicionales estudios de Ciencias Naturales, se crean a finales de los años sesenta recogiendo en sus programas los nuevos enfoques, aunque sólo en parte¹⁴⁴. Concretamente, la primera cátedra de Ecología es la que ocupa, en 1967, en la Universidad de Barcelona, Ramón Margalef, científico reconocido internacionalmente y maestro de maestros en España. Si a ello añadimos que en manuales escolares de principios de los

¹⁴³ La generalización de la revolución de la biología basada en esas grandes perspectivas evolución, biología molecular y ecología es realmente útil, precisamente por su carácter englobante. Se han señalado otros campos temáticos que han actuado a lo largo del siglo XX como impulsores de los estudios biológicos. Por ejemplo Bernal 1973: 155 se atiene a los siguientes *centros de crecimiento de la biología*: bioquímica; biología molecular, microbiología, bioquímica de la medicina; citología y embriología; el organismo como un todo y sus mecanismos de control; herencia y evolución; los organismos y su contorno: ecología.

¹⁴⁴ De hecho, para los primeros planes de estudios biológicos en la Universidad fueron rechazadas las avanzadas propuestas que hizo Faustino Cordon, dato que traigo aquí, como recuerdo personal, basándome en lo que el propio biólogo me contó a principios de los años setenta. F. Cordon proponía un plan inspirado en sus aportaciones teóricas sobre la evolución conjunta de los seres vivos y el medio, progresando en distintos niveles de complejidad: protoplasmático, celular y animal.

años setenta, contextualizados en la LGE, ya se han incorporado sencillas nociones de los conceptos nuevos procedentes de la ecología, la biología molecular o la microbiología¹⁴⁵, y que en los programas oficiales de aquella tecnocrática reforma se apunta cierto enfoque ecológico, es evidente que nos encontramos ante una aportación procedente de la ciencia y que se incorpora al *currículum* escolar con gran rapidez y eficacia, pues, desde entonces, permanecerá en éste sólidamente asentada formando parte del código pedagógico del entorno¹⁴⁶. Desde luego, no

¹⁴⁵ Véase, por ejemplo VV.AA. 1974, un manual de la editorial Anaya representativo de aquella época y que servía, posiblemente, tanto al alumno como al maestro para su reciclaje científico. Pero especialmente habría que citar a Codoni *et. al.* 1974 y comentarlo como ejemplo de cierta voluntad de renovación pedagógica desde el empeño de actualización científica del conocimiento escolar. Este libro, producido en el IEPS (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, al que ya hemos hecho referencia, no responde al patrón común. En el tratamiento de los contenidos y el tipo de actividades se percibe un sello de ruptura y originalidad pedagógica con voluntad de mantener el rigor científico. En biología, que es lo que en este momento nos atañe, el contenido refleja perspectivas muy actualizadas en la fecha de publicación. Por los textos que hemos llegado a consultar, es el primero en el que aparece y de forma destacada el darwinismo ya dijimos que en los manuales de segunda enseñanza, la cuestión es bien distinta. También es de los textos pioneros en presentar una organización temática o de lecciones con el criterio de las funciones vitales: relación, nutrición y reproducción que luego sí va a ser frecuente en libros de texto, pero no con el rigor que aquí se hace, el cual recuerda a las obras de una cualificada divulgación científica. Su mayor originalidad es que formula y, sobre todo, desarrolla muchos temas como problemas científicos/problemas sociales o como asuntos susceptibles de un tratamiento integrado y siguiendo fielmente una metodología de indagación guiada. En otros momentos la solución didáctica es más convencional. En cuanto al tipo de actividades, predominan, claramente, las propuestas experimentales y el recurso al entorno como fuente de información.

Como ha de verse más adelante al estudiar los manuales de Conocimiento del Medio, no fue este modelo, claramente alejado de la cultura práctica de la escuela, el que se impuso como exitoso en el mercado, aunque el IEPS y su editorial, Narcea, siguieran produciendo en esa línea.

¹⁴⁶ En el ámbito de la renovación pedagógica se recogen aportaciones directamente del más prestigiado departamento de la ciencia ecológica del momento. Así, en la *Escola d'Estiu* de 1975, se hace la presentación del *Libre Blanc de la Naturalesa als Països Catalans*, una obra de Ramón Margalef que se ajusta perfectamente al espíritu catalanista de esa escuela de verano. Y el discípulo de Margalef, y futuro catedrático de Ecología en la Universidad Autónoma de Barcelona, Jaume Terradas, también participa como ponente en dicha escuela de verano de 1973, escribe en *Cuadernos de Pedagogía* Mir, 1982, y, en general, mantiene a lo largo del

se trató de una mera adaptación o traslación de conocimientos científicos a contenidos didácticos, sino de una auténtica transformación que da como resultado unos conocimientos escolares específicos.

En cuanto a la Educación Ambiental debe considerarse como una derivación del ideario y la movilización ecologista que ha tenido dos procedencias confrontadas la mayor parte de las veces: por un lado la de gobiernos y organizaciones gubernamentales nacionales e internacionales muy especialmente la ONU, y la de movimientos de base popular alternativos al discurso y la acción de los primeros¹⁴⁷. La expresión Educación Ambiental se desarrolla en el Reino Unido a mediados de los años sesenta. Allí se constituye, en 1968, el *Council for Environmental Education*. Hay precedentes de estudios encargados por la UNESCO en 1949, pero es también en 1968 cuando otro estudio que incluía una encuesta a los estados miembros de la ONU sobre distintos aspectos de la puesta en marcha de la Educación Ambiental significa el verdadero principio de su legitimación. Algunos principios de ese estudio se confunden con los que se defendieran en el *Council for Environmental Education*, a saber: que el estudio del medio ambiente no ha de constituir una asignatura más, sino integrarse en el *curriculum* con planteamientos interdisciplinarios y que el estudio del medio ha de comenzar por el entorno inmediato. Principios que son una clara adaptación de la tradición pedagógica de la enseñanza del entorno procedente de campos preferentemente geográficos y psicopedagógicos y, por ello, también garantía de continuidad. La ciencia y la conciencia social fortalecen la tradición pedagógica, y remozada con nuevos contenidos, se universaliza institucionalmente al amparo de la UNESCO en el

tiempo una especial actividad, desde distintas instituciones, por la educación ambiental y la enseñanza de la ecología. La Universidad Autónoma ha sido para la renovación pedagógica catalana un lugar donde siempre se encontró el respaldo del *ethos* académico.

¹⁴⁷ Una dualidad que quedó muy bien reflejada en la Cumbre de Río de 1992 y la “Cumbre Paralela” donde la sociedad civil estuvo representada por 15.000 personas. Mientras que en el documento de la primera (informe Strong) se concedía gran confianza a las fuerzas del mercado como factor favorable al progreso medioambiental, en el Foro Global sobresalían los conceptos de *transformación social*, *equidad*, y se señalaba la no neutralidad de la educación ambiental.

mundo que se globaliza con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial. Desde esas fechas hasta el presente se suceden variadas iniciativas destinadas a promover la conciencia ciudadana y, por añadidura, la educación ambiental: creación de organismos específicos, eventos internacionales, leyes y recomendaciones¹⁴⁸.

De esa historia nos interesa destacar algunos hechos para interpretar la educación en valores medioambientales en la educación de masas.

En primer lugar, el de la imparable actividad de la UNESCO para convertir la Educación Ambiental en una presencia indiscutida a escala internacional es consecuencia de la absoluta fe en el poder de la educación de masas que tras la Segunda Guerra Mundial tiene poseídos a los dirigentes occidentales¹⁴⁹. La hora de la acelerada masificación, eficiencia y tecnicismo de la enseñanza llega a España con un retraso de dos décadas; como he dicho con reiteración, en los años sesenta y, ahí, precisamente, emerge el consenso de la Educación Ambiental. Por ello la Educación Ambiental en la enseñanza institucionalizada española comienza al mismo tiempo que en los otros países del capitalismo transnacional y mantiene después un pulso y presencia semejantes.

El tipo de relato que se va construyendo ha de ser también objeto de atención. En una reunión del Consejo Internacional de Coordinación del MAB celebrada en 1971 se manifiesta la necesidad de un conocimiento integrado de las Ciencias

¹⁴⁸ Sólo con la consulta de algunas fuentes hemos extraído más de veintidós eventos internacionales e hitos relevantes relativos a la Educación Ambiental, que acaecieron entre 1949 y finales de los años noventa del pasado siglo. A todas luces sería prolijo e innecesario reseñarlos aquí. Baste decir que esos datos históricos de la conciencia ambientalista y de la Educación Ambiental se encuentran en la amplia literatura que ha tratado el tema. Especialmente cualificado es el relato de María Novo, no sólo por la especialización académica de la autora sino por la cercanía de su obra a las fuentes originales de la UNESCO Novo, 1998: 23-76. Abundantísima información sobre organizaciones, eventos, programas y actuaciones se encuentra en Internet, en las “páginas web” del PNUMA, del MAB, ADENA, y otras direcciones de iniciativas no gubernamentales.

¹⁴⁹ En palabras de Cuesta 2005: 140 la decidida transición a la educación de masas, internacionalmente, ha de esperar *«hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando, al calor de la expansión económica de posguerra y el pacto social keynesiano, se agiganta el servicio educativo como un flanco del triunfo del Welfare State.»*

Naturales y de la Ciencias Sociales para una mejor relación del hombre y el medio. Entre los objetivos de la Carta de Belgrado se citan la necesidad de desarrollar la conciencia, los conocimientos, las actitudes, las aptitudes, la participación y la capacidad de evaluación para resolver los problemas ambientales¹⁵⁰. También que en la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi de 1977 se dice que los individuos han de comprender y asumir el problema medio ambiental. Los conceptos que allí se manejan son: información, concienciación, actitudes, participación, enfoque interdisciplinar; así como menciones especiales a una educación ambiental diferente a la educación tradicional, basada en una pedagogía de la acción y para la acción¹⁵¹. En la Carta de Belgrado se configura la versión hegemónica según la cual los problemas medioambientales son un asunto de la conciencia y conducta de los ciudadanos, de la sensibilidad individual y de los grupos sociales. La Educación Ambiental se dirige a los conocimientos, aptitudes, capacidad de evaluación, participación y los programas pretenden *ayudar* a las personas y a los grupos a que desarrollen su sentido de la responsabilidad y a que tomen conciencia ecológica, etc.. Nos interesa llamar la atención sobre la interpretación que Novo 1998 hace sobre ese concepto de *ayuda*. Según esta autora el enfoque que se postula en Belgrado es un logro pues significa pasar de una pedagogía transmisiva e ideologizante a un aprendizaje activo. Es lógico que en su libro se articule con plena satisfacción el encaje entre el consenso internacional sobre la educación ambiental y el modelo psicopedagógico que impregnó

¹⁵⁰ También se dice en la Carta de Belgrado, cuando se alude al desarrollo armamentístico que la meta final debe ser el desarme. Ver documento en http://ofdp_rd.tripod.com/ambiente/docs/belgrado.html.

¹⁵¹ Es muy significativo para lo que aquí se quiere poner de manifiesto un párrafo de la Declaración de Tbilisi: «La educación ambiental ha de orientarse hacia la comunidad. Debería interesar al individuo en un proceso activo para resolver los problemas en el contexto de realidades específicas y debería fomentar la iniciativa, el sentido de la responsabilidad y el empeño de edificar un mañana mejor. Por su propia naturaleza, la educación ambiental puede contribuir poderosamente a renovar el proceso educativo.» Puede verse Declaración de Tbilisi en <<http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html>>.

la literatura oficial de la LOGSE¹⁵². Se entiende así mismo la recuperación, en esta urdimbre de la educación en valores y la pedagogía Psicológica, de algunos viejos elementos de la tradición discursiva desde la idea de *centro de interés* a la educación ambiental por el necesario enfoque interdisciplinario. Es decir: no sólo los discursos institucionales de la UNESCO, sino la misma interpretación que de ellos hacen los expertos que estudian específicamente el tema¹⁵³, confirma la estrecha relación entre el ideario de la Educación Ambiental y las corrientes de la innovación pedagógica que hemos señalado en esta investigación como triunfantes en la educación de masas: las pedagogías psicológicas, preferentemente destinadas a un sujeto individual y autorrealizado, autogobernado y responsable de la construcción de su propia conciencia. No es casual que la UNESCO, a través del famoso *Informe Delors* consiguiera extender como última esencia del ideal educativo los famosos cuatro lemas que resumen los valores de ese sujeto autónomo que pretende producir el sutil disciplinamiento de las “pedagogías blandas”: *Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a convivir, Aprender a ser*, Delors, 1997. Desde nuestros enfoques teóricos se puede concluir que la doctrina acumulada mediante las conferencias internacionales dedicadas al medio ambiente y a la Educación Ambiental desde finales de los años sesenta del siglo XX, es acorde con una pedagogía concebida para la interiorización de la responsabilidad individual, privada, familiar, crítica (pero no conflictiva) y es materia para el control simbólico sobre los sujetos. Dicho aparato discursivo y pedagógico es propio de un contexto económico transnacional que hizo posible la construcción del modo de educación tecnocrático de masas.

¹⁵² Baste ver la explicación de Novo 1998: 233 mediante un esquema que para la integración de contenidos, con el objetivo principal de *trabajar sobre las relaciones Naturaleza Sociedad*, y usando para ello la famosa taxonomía divulgada por la LOGSE de *conceptos y principios, procedimientos, actitudes y valores*.

¹⁵³ Conviene señalar que María Novo, cuando se publica la obra que estamos citando, es titular de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental en la UNED. Una circunstancia significativa a la hora de valorar la conexión que estoy estableciendo: discurso hegemónico en el consenso internacional sobre la Educación Ambiental y sujeto del conocimiento escolar y los códigos pedagógicos en la educación de masas.

Para concluir las explicaciones sobre el contexto de los nuevos discursos internacionales es preciso no perder de vista la actividad de la Oficina Internacional de Educación (OIE). Esta organización es la que directamente influye en los ámbitos oficiales de la política educativa y la que definitivamente produce un discurso pedagógico que legitima en tiempos del capitalismo transnacional el programa de la enseñanza del entorno¹⁵⁴. Ya en 1949, las recomendaciones para la enseñanza de las ciencias en la enseñanza primaria propiciadas por la UNESCO y por su organización aliada, la OIE, apuntaban hacia un modelo tecnicista combinado con elementos de la escuela activa, todo con vista a superar la tradicional enseñanza que parte de definiciones, descriptiva, morfológica, y procurar el “método funcional” entendiendo por tal una visión claramente ecológica aunque esta palabra aún no es utilizada de la naturaleza, amén de «favorecer y desarrollar toda acción de protección a la naturaleza» Recomendación n° 27 sobre *La iniciación en las ciencias naturales en la escuela primaria*. Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1949. En dicho documento, efectivamente, se habla de

¹⁵⁴ La *Oficina Internacional de Educación* OIE, fue fundada en 1925 en Ginebra como institución privada. Tenía por entonces relación directa con la Junta de Ampliación de Estudios. Recordemos que en su fundación están presentes los desvelos de personalidades como Edouard Claparède, Pierre Bovet, y Adolphe Ferrière, fundador de la Oficina Internacional de las Nuevas Escuelas, la cual pasaría a formar parte integral de la OIE; también lo fue Ferrière de la Liga Internacional por una Nueva Educación. En el comité ejecutivo de la OIE se incluyó a Albert Einstein y a Albert Thomas, director general de la Oficina Internacional del Trabajo. A otro comité perteneció el español Pedro Rosselló y entre otras celebridades ginebrinas J. Piaget, el cual detentó la dirección de la organización entre 1927 y 1967. La OIE, representa mejor que nada el consenso internacional en el que se ha desarrollado la pedagogía que durante lo que hemos llamado transición larga entre los modos de educación, se cultivaron las ideas de la enseñanza *por y para la vida*, atenta al medio que rodea al niño; la vieja tradición discursiva pero ya sostenida por organizaciones y sociedades del siglo XX. El prestigio e influencia a escala mundial de la OIE no dejaron de crecer y en 1969 se incorporó a la UNESCO como parte integral, aunque manteniendo su autonomía, pero ya desde 1947 y merced a un acuerdo de colaboración con la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, las Conferencias Internacionales fueron convocadas conjuntamente por ambas organizaciones. La progresiva fusión de la OIE y la UNESCO después de la Segunda Guerra Mundial es plenamente coherente con la mundialización de la economía, de la educación de masas y el triunfo del credo tecnicista.

una enseñanza de las ciencias superadora del “método morfológico y descriptivo”, que empiece a temprana edad, basada en métodos activos, la observación y la experiencia individual, investigadora y que familiarice al niño con el laboratorio y los trabajos de campo para lo cual pone el acento en una adecuada dotación de recursos y, oportunamente, en el aprovechamiento de los recursos del entorno). Aunque figuran alusiones a la asociación de las ciencias con otras materias, en estas recomendaciones de 1949, se considera lo más pertinente enseñar con disciplinas separadas y no se propone, ni siquiera opcionalmente, un enfoque globalizador. En la declaración aparece una de las primeras preocupaciones por la protección de la naturaleza y la necesidad de una educación ambiental; y se habla finalmente de una formación permanente de los maestros que los mantenga al corriente de los avances científicos. Toda esa doctrina de cientificidad y necesidad de revisar los códigos del conocimiento escolar llega a España, pero con casi veinte años de retraso, cuando a mediados de los años sesenta tiene lugar la transición entre los modos de educación.

Otras conferencias de la OIE irán perfilando con mayor nitidez una propuesta pedagógica que se apoya en el *medio* y que acaba plasmándose muy definitivamente en 1968 en una recomendación de trascendencia para la didáctica del entorno con fuerte vinculación a la educación medioambiental de “conciencia ecologista”. Me refiero a la *Recomendación número 65 a los Ministerios de Instrucción Pública, concerniente al estudio del medio ambiente en la escuela*, de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, XXXI sesión, celebrada en Ginebra en 1968 Ver **Anexo 9**, y a la que ya hicimos alusión. Esta última resolución puede considerarse canónica para la enseñanza del medio o entorno. A lo largo de sus 28 puntos se despliega la doctrina completa atinente a la concepción y finalidades del estudio del medio, a programas, métodos y medios didácticos, a lo que se requiere del personal docente, y por último a las medidas que las organizaciones internacionales han de adoptar con las autoridades educativas de los distintos países al objeto de aplicar los acuerdos de la Conferencia. Al menos en las pretensiones formales las Conferencias Internacionales constituyen una especie de

carta o código internacional y la autoridad de sus recomendaciones vendría dada porque son aprobadas por delegados de los gobiernos debidamente autorizados.

En España los medios oficiales y académicos primero, y, más tarde, los Movimientos de Renovación Pedagógica recogieron los llamamientos de la actualización científica y de la Educación ambiental. La influencia de estos últimos es, desde luego, de primera importancia para la introducción de los nuevos contenidos directamente en la tradición de la didáctica del entorno. En ello tuvieron un especial protagonismo un grupo de biólogos sevillanos que estaban a la cabeza de movimientos de renovación, concretamente en el colectivo IRES: Pedro Cañal, José Eduardo García y Rafael Porlán. Su obra más conocida de enseñanza ecológica Cañal, 1981 junto a numerosos artículos en las revistas *Cuadernos de Pedagogía* e *Investigación en la Escuela* fue, sin duda, un referente. Su intención era juntar una perspectiva ecológica “no oficial”, comprometida con la transformación social y con las ideas de la renovación pedagógica para ofrecer elementos teóricos y también orientaciones prácticas útiles a la educación ambiental. Explícitamente manifiestan no estar en un teoricismo ausente de compromiso con la práctica del aula, ni en un practicismo espontaneísta, sino en una síntesis de ambos extremos. Para ello se sitúan en la ecología pero con el deseo de que algún día se llegue a la educación ambiental que lo abarque todo por la consecución de una *ciencia unitaria del medio*¹⁵⁵. Un sueño incumplido más.

Retomando ahora el hilo en el que dejamos la incorporación de la educación ambiental y la ciencia ecológica a la prácticas escolares en España empecemos por decir que, aunque ni una ni otra existían como tales en el modo de educación

¹⁵⁵ Estas propuestas están en consonancia con las que desde el conjunto de las ciencias experimentales se propugnan bajo la idea de *ciencia integrada*. Más exactamente con lo que Manzelli (1980) identifica como propuestas reformistas *segunda generación*: los currículum han de pasar de ser nocionistas a ser problemáticos, el conocimiento de la ciencia integrada no puede hacer abstracción del contexto social y los problemas de la vida cotidiana: alimentación, energía, contaminación, ocupación del territorio, etc. Paolo Manzelli pone en cuestión, sobre todo en la enseñanza básica, la tradicional separación entre ciencias humanas y ciencias naturales.

tradicional, sí pueden encontrarse en él nociones aisladas sobre el respeto a la naturaleza ocasionalmente unidas a la educación cívica, a la evitación de conductas desaprensivas en los niños con las que pueden causar daño a los bienes de la naturaleza.

En el momento actual aquella educación cívica tiene su continuidad en las recomendaciones que generalmente se recogen desde la educación ambiental relativas al reciclaje de materiales de desecho, a las precauciones para evitar incendios, a los hábitos para reducir el consumo doméstico de agua, etc. Los libros de Conocimiento del Medio recogen aquí y allá esta faceta de la educación medioambiental. Los escolares aprenden con reiteración los colores de los contenedores para el vidrio, plástico y papel; se les plantean problemas e invitan a idear soluciones para preservar el medio natural. Pero la educación ambiental se incluyó en las llamadas *áreas transversales* del currículo:

«La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la educación primaria, tal como se especifica en el anexo del presente real decreto.» MEC, 1991a .

No vamos a averiguar aquí si se produjo, tal y como se buscaba, un efecto multiplicador de los contenidos de esas áreas o, por el contrario, si el cajón de las transversales pasó al olvido y en el mejor de los casos sus contenidos salpican algunos libros de texto con desigual profusión. El Conocimiento del Medio, precisamente, es la materia donde todas las áreas transversales tendrían un pertinente y “natural” cobijo. Sin embargo, desde el análisis de los libros de texto, la presencia de esas áreas transversales es profundamente desigual. Las ausencias más llamativas: la *educación para la paz* y la *educación sexual*. La educación ambiental sí está presente, pero en esa forma políticamente descomprometida que hemos indicado unas líneas más arriba.

En cuanto a la Ecología, como ya he dicho, apareció en la enseñanza primaria a partir de la LGE. Los libros de texto se encargaron de elaborar un conocimien

Capítulo XVI

Un gran bosque maderero

La madera está asociada a todos los actos de nuestra vida; por eso es un miserable el individuo que destruye el árbol. Niños que tronchan, sin dárlo importancia, el tierno tallo de un árbol jóvenes que, con miras egoístas cortan las ramas las rompen en busca de nidos; medita un poco.

El árbol es necesario para la vida vegetal y para la animal; es imprescindible para nuestra



to escolar recontextualizando de forma original las aportaciones de ese campo científico. Explicaremos el fenómeno comentando una ilustración de libro con creta pero muy representativa Imagen 4.12 .

Exactamente la misma ilustración, con el añadido de unos hongos en primer plano (facilidades del diseño gráfico con ordenador) se usa por la misma editorial en el libro de 4º curso, “elevando” el nivel a una lectura “más científica”: *productores* señalando las plantas visibles , *consumidores* y *descomponedores*. Así, mediante una ilustración ligeramente modificada, de los conceptos enseñados en 3º se pasa en 4º a otros que nada tienen que ver con los anteriores pertenecen a paradigmas totalmente distintos en la historia de las ciencias biológicas . Mientras en 3º se acude a ideas típicas de la educación tradicional y ajenos a la Ecología, en 4º se incorporan conceptos de ésta, pues forman parte de las apropiaciones de la educación tecnocrática. Esta mezcla selectiva de contenidos que perviven desde un lejano pasado (fijaciones inmutables) con otros nuevos es muy común en la enseñanza de las ciencias. Puede considerarse éste como uno de tantos ejemplos de la *transmutación* que sufre el conocimiento al pasar del contexto científico al con

Imagen 4.11. Ilustración en Federico Torres: *Alrededor de la Escuela*. Hernando S.A., Madrid, 1949, pág. 91.

Abundan en las lecciones de cosas y otros textos anteriores a la LGE estas representaciones de acciones y comportamientos infantiles deseables / indeseables que vienen a reforzar un mensaje moralizante y, entre ellas no faltan las que, como en este caso aleccionan sobre el respeto al árbol (que tantos beneficios nos reporta) y en los pájaros que embellecen el campo y nos alegran con su canto.

El niño de abajo mira aviesamente al lector con una mezcla de culpabilidad, malicia y recelo, el de arriba troncha una rama. Aún en 1949 gran parte de la población vive en medios rurales y el respeto a los árboles está vinculado a la cultura utilitarista del agro las ilustraciones de la página siguiente representan útiles de la vida escolar cotidiana que precisan la madera de los árboles para su manufactura: silla, mesa, pizarra, compás y lapicero... . La lección moral se engarza así con una instrucción sobre las materias primas y su necesidad. También se concreta la recriminación de acciones destructivas de los niños en árboles y pájaros, porque, en realidad, son acciones frecuentes en su tiempo de ocio. Aún no se ha incorporado, ni mucho menos, en los contenidos educativos lo que hoy conocemos por Educación Ambiental, producto de la conciencia social ecológica. Sin embargo, desde esta educación cívica, ya se apuntan elementos conservacionistas y ambientales, pues como continúa diciendo el texto en la siguiente página: «El árbol es necesario para la vida vegetal y para la animal; es imprescindible para nuestra propia existencia. Él modifica climas, atrae la lluvia, purifica el ambiente, ...».



Imagen 4.12. *Conocimiento del Medio 3 tercer curso de primaria . La Rioja. Anaya. Madrid, 1993, Pág. 94. La realidad se cosifica y lo complejo se fija en representaciones simples. En los contenidos del Conocimiento del Medio se incluyen rudimentos de Ecología, y un concepto que se ha fijado sólidamente en el código es el de “cadena trófica” o “cadena alimentaria”. Se recurre a paisajes—escena de este tipo en los que la realidad es cosificada, convertida en convencional contenido de instrucción. Carnívoros, herbívoros y omnívoros (la vieja clasificación de los animales según el régimen alimentario), es el objeto de aprendizaje en este libro de tercer curso y para ello se ha dispuesto en la ilustración al zorro, la cabra y las urracas, como si de forma natural se hubieran colocado allí, ejemplificantes, para enseñar a los niños lo que hay que aprender. En definitiva, esta imagen demuestra una vez más una contradicción persistente en la didáctica del entorno: se pretende enseñar la realidad, y para ello, es más “eficaz” (y cómodo) sustituirla por un artificio icónico que estudiarla directamente.*

texto escolar. En definitiva, la imagen crea una realidad simplificada al servicio de un conocimiento escolar que es artificial, inventado con fines examinatorios, libresco, y supuestamente adaptado a un desarrollo en el plazo de un año de las capacidades intelectuales del alumno.

Con el acelerado trasvase de la Ecología y la educación medioambiental desde los lugares académicos y sociales y políticos donde se generan al *conocimiento escolar* hemos podido apreciar la distancia y radical transformación recontextuali-

zadora que sufre el discurso cuando nuevos saberes se incorporan al currículo¹⁵⁶. Una *metamorfosis* que no consiste en una simple adaptación didáctica sino la que, en este caso, podemos apreciar entre el saber científico (o incluso aquello que imaginan mediadores entre la ciencia y la escuela como el Grupo IRES cuando habla de una *ciencia unitaria del medio* y los contenidos de enseñanza que aparecen en los libros de texto.

También en este caso de la enseñanza de las Ciencias Naturales y del cuidado del medio natural, la distancia entre lo que en términos bernsteinianos serían los *discursos reales* y los *discursos imaginarios*, se ha hecho más patente y grande en la enseñanza tecnocrática. Apoyaremos tal afirmación con un ejemplo concreto. Ya vimos en el capítulo anterior cómo en las tradicionales escuelas rurales la experiencia de las Mutualidades y Cotos Escolares, que Agustín Serrano de Haro situara y justificara en el más estricto discurso de la didáctica del entorno, se daban en un contexto próximo a la producción agrícola, a la cultura y a las prácticas campesinas. El contacto con los seres y las cosas de ese contexto era real y directo en los trabajos de los Cotos Escolares, no mediaban tanto los artefactos pedagógicos libros, representaciones icónicas, exámenes, estrictas regulaciones horarias, convenciones sobre el aprendizaje infantil, etc. que son agentes del proceso recontextualizador. Hasta el mismo interés utilitarista y económico de las Mutualidades y los Cotos Escolares establecía una proximidad poco ficticia entre la escuela y su entorno. Qué duda cabe de que al incremento de la distancia transformativa entre las ciencias de la naturaleza y su enseñanza escolar, contribuyen también los desarrollos científicos y técnicos, el crecimiento de la vida ur

¹⁵⁶ Se trata del fenómeno que estudiara Bernstein 1998: 63 cuando considera a las disciplinas escolares como *discursos imaginarios*: «El discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. En este sentido no puede identificarse nunca el discurso pedagógico con ninguno de los discursos que haya recontextualizado.» Se trata, también de lo que Popkewitz 1994: 127 considera como una *alquimia* que transmuta el conocimiento al pasar del espacio social de su producción al espacio escolar.

bana y otros factores¹⁵⁷. Pero no es sólo eso, sino los procesos de *asignaturización* del Conocimiento del Medio, que más tarde habremos de abordar.

¹⁵⁷ En poco tiempo, en la escuela, se pasó de enseñar de forma intuitiva la germinación de las alubias a representar mediante ilustraciones la estructura de ADN.

4.3. Entre el entorno soñado y el entorno enseñado. Ideas, libros de texto y percepciones de una disciplina emergente

El prurito por innovar y un loable entusiasmo lanzó al ruedo de la enseñanza del entorno a muchos docentes sin necesidad alguna de documentarse excesivamente¹⁵⁸. La acción docente se inspiraba y se justificaba en un *mare magnum* de autores, corrientes didácticas, creencias y tecnicismos denotando un alto grado de espontaneísmo. El experimentalismo, no tardaría mucho en ser objeto de autocrítica entre los dirigentes de los mismos MRP y entre destacados divulgadores, como, por ejemplo, los directores de *Cuadernos de Pedagogía*¹⁵⁹.

Valgan como una pequeña muestra de aquella renovación espontánea, pero expresiva de prácticas reales, algunas de las muchas experiencias que pasaron a ser publicadas y que bien pudieran representar a un anónimo pequeño ejército de profesores incluso de profesores de Instituto que en aquellos años creyeron en una acción didáctica “distinta”, inspirada en la enseñanza del entorno e hicieron lo que mejor supieron hacer.

¹⁵⁸ Como el lector apreciará en este trabajo, no vemos en la ausencia de sólidos o mayores fundamentos teóricos, un especial problema o déficit para la práctica educativa. Es decir, no compartimos la autocrítica de los movimientos de renovación por la cual extraen la inevitable necesidad de fortalecer con ciencia pedagógica o psicopedagógica lo que el maestro hace en la escuela. Lejos de la sempiterna pretensión de conjugar teoría y práctica, de poner en armonía el pensamiento y acción, entendemos que entre esas dos dimensiones no hay, ni mucho menos, una transparente relación. Por el contrario hay una relación oscura, cuando no clara escisión e independencia. La misma pretensión de coherencia entre la didáctica académica y la práctica es para el que esto suscribe algo sospechoso. No obstante hay autores, como Rozada Martínez 1997, que desde hace bastantes años tratan de relacionar, en una aventura complicada y muy personal, su propio trabajo en la escuela, una meritoria formación intelectual crítica y la reflexión entre teoría y práctica; últimamente, J. M. Rozada, ha expuesto sus ideas al respecto participando en una “ponencia polifónica” que puede verse en Romero Morante 2007.

¹⁵⁹ Así, éstos, al hilo de un breve repaso histórico de la renovación pedagógica, hacen ya un acertado juicio de la fase espontaneísta e ideologizada y distinguen bien cómo después de aquel politizado periodo, en movimiento pendular, se produce un sesgo hacia el interés puramente técnico, despolitizado Caivano, 1979. Lo del movimiento pendular o ciclos periódicos en la historia de la renovación es mucho más discutible.

En la escuela Nostra Llar, de Sabadell, se realiza un estudio escolar de la comarca del Vallés, iniciado a principios de los años setenta ya fue publicado en catalán, en diciembre del 74, por la revista *Perspectiva Escolar* y del que viene a dar cuenta Fortuny (1978). Se ajusta fielmente a la tradicional geografía regional, con preparación de excursiones y uso del método topográfico tal y como lo dicta el esquema clásico: todo lo que se divisa se reconoce luego en el plano, una vez de vuelta en la escuela, y se ponen los nombres; así se aprenden los conceptos geográficos. El clima y observaciones meteorológicas, la flora y la fauna, son otros tantos asuntos incorporados en los itinerarios y “salidas”. Después de una visita a un pueblo, con datos sobre su demografía, entrevistas al alcalde, encuestas a la población se trabaja la información recogida para una aproximación a las diferencias sociales, con la óptica de un esquemático marxismo conceptos de amo/arrendatario, amo/obrero, intercalados en el estudio comarcal de la producción agrícola e industrial. Este puede ser el momento de señalar cómo el asunto del trabajo, que siempre ha estado y sigue estando presente en los estudios escolares del entorno, ha sido, cada vez más, desprovisto de sus aristas problemáticas, ocultando las diferencias y las contradicciones de las clases sociales. En el caso que nos ocupa, comparece esa visión de la mano del ideario filomarxista que aún no había sido puesto fuera de la circulación como algo “transnochado e inconveniente”. Un estudio del fenómeno no cabe aquí¹⁶⁰. Retomando nuestra argumen-

¹⁶⁰ Estaría demás entrar en las complejas transformaciones que han llevado en los últimos treinta o cuarenta años desde el esencialismo y esquematismo del *ser* marxista, hasta una desactivación del potencial crítico que encierra la obra de Marx, mediante la indocumentada y fácil propaganda sobre su “transnochado” pensamiento «Para estas fórmulas la dorada *intelligentsia* hace tiempo que ha encontrado un lugar adecuado de los inconfesables rincones del mal gusto» Lerena, 1983: 255. También conviene recordar que, mucho antes de que aparecieran los MRP tras la recuperación de las libertades democráticas, las cuestiones sociales estaban presentes en el conocimiento escolar. A. Maíllo, desde intenciones ciertamente muy distantes a las de Peré Fortuny, en un programa para el estudio de la localidad en la escuela Maíllo, 1962a, introduce, en términos aún más explícitos, la diferencias en el trabajo, en la riqueza y en el poder dentro del medio rural. Otro dato retrospectivo sobre este asunto: un libro del que suele ser considerado como principal ideólogo de la “pedagogía franquista”, y que versa, precisamente sobre el trabajo Maíllo, 1934a, fue censurado en los primeros años

tación, procede afirmar que en los tanteos experimentales y los materiales didácticos sobre el entorno de la fase político espontaneísta se encuentran algunas de las excepcionales ocasiones en que el tratamiento del trabajo comparece bajo la óptica del conflicto social. La despolitización de la escuela, su neutralidad, era ya un principio básico del ideario republicano y liberal socialista. Y el *consenso* sobre un conocimiento no contaminado de los conflictos políticos y sociales, ha impregnado de variadas formas la mayor parte de los discursos pedagógicos como una de las más evidentes falacias, pues la inculcación del orden moral, social y político ha sido, y es, una de las funciones capitales de la escuela desde su aparición en la formación del capitalismo. Especialmente ha sido la educación religiosa y moral, la urbanidad y la educación cívica las que se ocuparon específicamente de ello. Pero en *el trabajo*, como tema de estudio escolar, que es un contenido omnipresente desde el *Orbis Pictus* hasta el actual área de Conocimiento del Medio, pasando por las lecciones de cosas, está presente, así mismo, esa función ideológica. Aún a riesgo de insistencia en una idea ya parcialmente desarrollada anteriormente, es pertinente decir que en esta pista, sinuosa pero bien visible, el trabajo se fue convirtiendo en un objeto de estudio geográfico, histórico y tecnológico, desprovisto de su dimensión problemática y de los correspondientes

de la dictadura en algunos distritos universitarios Oviedo, Zaragoza,... . El libro estructura desde las *necesidades* decrolyanas, dice en su Prólogo: «La variedad de tipos profesionales de trabajo que he procurado presentar con el mayor cariño, tiene por objeto lograr que, en su lectura, el niño llegue a descubrirse a sí mismo, encontrando el “camino de Damasco” de su vocación infalsificable. Esto es, sin embargo, bastante más difícil de lo que creen los orientadores profesionales al uso, excesivamente pagados de filigranas psicométricas» (*Op. cit.*, 5 . Es decir, A. Maíllo, aunque no deja de hurtar, como así se sigue haciendo en el presente, la función reproductora de la escuela y de que confiesa haber podado «toda interpretación parcial y peligrosa de los hechos y de las ideas atañederos al trabajo» elocuente precaución, sobre todo, como también dice el joven Maíllo, para «estos tiempos nuestro de hiperestesia política»), prefiere instruir y formar a los escolares sobre los hechos sociales escuetos y verdaderos, anteponiendo la expresión de “educación vocacional” a lo que en la jerga psicométrica de un Mallart Cutó, por ejemplo, ya se denominaba “orientación profesional”. En resumen: inculcación del amor al trabajo que a cada cual le corresponde por una *vocación* vitalistamente descubierta, sin derechos heredados, pero sin el disfraz de capacidades diagnosticadas en los laboratorios de las Oficinas de Orientación Profesional.

contrastes entre clases. En el modo de educación tradicional elitista la división social del trabajo se presentaba como un hecho natural; los oficios manuales del peonaje y los artesanos, como inevitable y noble destino de los escolares. Y, en el modo de educación tecnocrático de masas, esa imagen desaparece para sustituirse por otra más desclasada, como opción voluntaria de los sujetos. Las referencias al trabajo son asépticas, “sin trabajadores”, un asunto técnico, y, en cualquier caso, una feliz realización de vocaciones individuales. También puede decirse que la pedagogía psicológica se sobrepone a la pedagogía social¹⁶¹.

Continuemos con el relato de tres experiencias más, publicadas en *Cuadernos de Pedagogía*. Se describen con la intención de mostrar diferentes formas de aproximación a la enseñanza del entorno en función de las culturas corporativas de maestros y profesores de bachillerato.

Marina Llorens expone lo que llama un ejemplo didáctico de enseñanza de las ciencias naturales en EGB los peces, la vida marina, la pesca,.. basada en la pedagogía activa del entorno Llorens, 1980 . Tras unas consideraciones que se mueven en los tópicos más comunes, nos relata una experiencia que responde a un modelo que podemos llamar de *asuntos en cadena*. Según vamos haciendo cosas en clase, según avanzamos en el itinerario de una excursión, van apareciendo interrogantes, necesidad de formular preguntas y formular hipótesis, datos para

¹⁶¹ Podemos ilustrar esta afirmación mediante un ejemplo. En un libro muy leído de Hannoun 1977 sobre la didáctica del entorno, se hace un encaje “redondo” de esta tradición pedagógica con las aportaciones de Piaget, René Zazzo, Wallon, etc. El texto de Hubert Hannoun fue importante para la constitución del paradigma psicologicista del estudio escolar del medio. En una de las fichas con las que ejemplifica la traslación de la teoría a la práctica Ficha 33 sobre el “Conocimiento de un trabajador artesano”, se plantea el tema como iniciación a la Tecnología y como conexión con otros conocimientos de lo social. Sin embargo, a la hora de formular los objetivos, lo psicológico se impone. Ejemplo. La actividad dice: «El trabajador y su trabajo. Cómo es?. Su taller, describir, redactar ». Y en relación a estas actividades, en el apartado de objetivos: «saber observar» «Disponer los objetos en el espacio»... Y en esta misma ficha (léase *unidad didáctica* , en una actividad en la que se plantean las cuestiones «¿Para quien trabaja? (...) la solidaridad de los oficios» el objetivo correspondiente es «Ayudar a la socialización del niño». Este es el máximo de compromiso e impregnación problemática de lo social a la que se llega en relación a unos contenidos tan comprometidos.

recoger, etc. El entorno estudiado, tras una general formulación de intenciones y contenidos previamente definidos, proporciona los motivos, los interrogantes, los hechos que han de ser explicados; provoca, en fin, el proceso de un aprendizaje de mayor interés. El espontaneísmo y la fe en la motivación como motor principal del aprendizaje son los rasgos más definidos de este modelo. Sin embargo, el discurso pedagógico está presente y es predominante, incluyendo una *argumentación suficiente*, una explicación razonada en la que el concepto de *medio* y metodología aparecen como elementos indisociables. Suficiente, desde luego, para respaldar las prácticas innovadoras, no convencionalmente apegadas a lo que se llamaba enseñanza libresca, memorística, enciclopédica, etc. Especialmente queremos subrayar que mayores y más elaboradas teorizaciones sobre la enseñanza del entorno asunto al que se dedicaron las energías de grupos e individualidades como deberes propios en el ascenso a la categoría de *expertos*) no significaron garantía de impulso y cualificación de las experiencias. Otra cosa es que experiencias como la relatada por M. Llorens no fueran más allá de lo esporádico u ocasional, y no puedan considerarse como muestras de un programa y acción sistemática, de un currículo claramente alternativo al tradicional.

Otro caso es el de un profesor de 2º de BUP de Arganda del Rey, Obregón 1981. Es un ejemplo de cómo el entusiasmo por la didáctica del entorno contagia a profesores de bachillerato, importándose ideas pedagógicas tradicionalmente marginadas en los estudios de bachillerato. Así, Mario Obregón, autor de una lección sobre el medio local, dice que se trata de un “centro de interés” porque se supone que las preocupaciones por la comunidad en que vive el alumno son de su *interés*. Adapta el programa oficial a través de cuatro líneas básicas: paisaje natural, urbanismo, economía y demografía y con ello planifica la enseñanza que incluye, con detalle, los contenidos de enseñanza, los correspondientes objetivos operativos de cada uno de ellos y las actividades y procedimientos científicos previstos para su consecución. Además de esta impregnación de pedagogía del entorno en las enseñanzas medias, no todas las prácticas de enseñanza que recurran al *entorno* en los Institutos pueden considerarse, estrictamente, como

incluibles en el *código pedagógico del entorno*. Valga como ejemplo una experiencia publicada por dos profesores de Ciencias Naturales del Instituto de Bachillerato de *A. Estrada* y miembros de *Nova Escola Galega*: una unidad didáctica que versa sobre las setas en un determinado ecosistema Fernández Domínguez Fernández Manzanal (1985). Vamos a detenernos en comentarla con el fin de clarificar lo siguiente: las prácticas docentes que se hicieron y aún se hacen en las enseñanzas medias no pueden catalogarse dentro del *código pedagógico del entorno*. El uso que se hace aquí del ecosistema entorno es un uso muy sensato, propio de profesores de Secundaria que tenían una real preocupación por la docencia y por introducir nuevos métodos con el fin de incrementar el interés y la participación de los alumnos en su aprendizaje mediante la investigación y una actividad que trascendiera de la memorización del libro o los apuntes de clase. Tal actitud profesional se adapta perfectamente a lo que en realidad se hace en este caso: una introducción al trabajo de campo del naturalista. El método consiste básicamente en reproducir en el contexto de la enseñanza media las prácticas que los profesores, años atrás, llevaron a cabo como estudiantes en las facultades de Biología: se recogen ejemplares en las salidas al campo, mientras se hacen anotaciones y observaciones sobre el ecosistema, se ordenan y clasifican en el laboratorio mediante unas sencillas claves dicotómicas, se observan y describen con la ayuda de dibujos, se estudian con la lupa binocular y el microscopio, se elaboran informes,... En definitiva una serie de actividades que proceden directamente de las prácticas del naturalista. El recurso al entorno es corolario de las formas específicas de la tradición empírico-inductiva de las ciencias experimentales. En este sentido, los profesores que así conciben una didáctica del medio no acuden (pues no precisan de ello) a ninguna justificación psicopedagógica. Tal concepción del entorno como fuente de conocimientos es similar a la del geógrafo profesional que, como ocurre con las tradiciones positivistas o de la geografía regional francesa, fundamentan el conocimiento en los trabajos de campo. La concepción del entorno como recurso docente y no como objeto de conocimiento en sí, que se expone a través de la experiencia de M. A. Fernández

y R. Fernández Manzanal, no empece para que los profesores hagan observaciones sobre las ventajas de estas prácticas frente al método tradicional en la clase de Ciencias Naturales: mayor curiosidad y motivación de los alumnos, aumento de la capacidad de observación, etc.¹⁶². Aunque a renglón seguido añadan dudas sobre la real eficacia de una metodología basada en la actividad indagatoria de los alumnos, que pone en marcha aprendizajes muy concretos y manipulaciones cuyo resultado son observaciones de los alumnos, sin la adquisición de las teorías y conceptos más abstractos del conocimiento académico. El aprendizaje de las prácticas en el entorno no da entera satisfacción a la exigencia de un saber codificado en interpretaciones más abstractas y elaboraciones teóricas de fácil medición mediante el examen. La contradicción puede ejemplificarse de esta forma: por mucha observación que los alumnos hagan de las esporas no llegarán a deducir el modelo de reproducción de las setas, o por las observaciones que hagan del mantillo del bosque donde recogen las setas no van a llegar al concepto de nutrición heterótrofa que tienen los hongos. Si se piensa que tales conceptos de la Biología han de dominarse por los alumnos a un determinado nivel teórico, no hay otra forma de llegar a ello que el recurso a las explicaciones del profesor, a los apuntes de clase o del libro texto, como procedimientos didácticos que se imponen con mayor fuerza en las enseñanzas medias. La disfunción que los profesores detectan entre la metodología didáctica empleada y resultados deseables (un aprendizaje mensurable de conceptos científicos relevantes) es un hecho

¹⁶² Se dieron no pocas publicaciones de materiales didácticos experimentados en las aulas que mantienen ese entendimiento del entorno muy estrechamente relacionado con el desarrollo de un conocimiento general que trasciende al medio, incluso en la EGB. Nosotros mismos trabajamos en la Comarca de Alba de Tormes Salamanca desde dichos presupuestos: Mateos, 1986; 1988. El contexto en el que hicimos éstos y otros trabajos colegiadamente en el que llamamos *Grupo Alba* por alusión expresa a la circunscripción comarcal en la que se ubicaban nuestras escuelas, era el que, a mediados de los años ochenta, se concedió amplia libertad, apoyo institucional y financiero a los grupos de profesores con vinculación a un determinado espacio escolar. Me refiero a los Círculos de Estudio para la Renovación Educativa CEIREs, concebidos para el fomento de los proyectos renovadores que duraron menos de dos años, pues se extinguieron con la aparición de los Centros de Profesores CEP.

altamente significativo. Tales contradicciones, sin embargo, no aparecen en la enseñanza primaria. Puede decirse que en las experiencias que se daban en el Bachillerato estamos ante una utilización del entorno tal y como se fue acuñando la literatura pedagógica? No, o, al menos, no plenamente. Esas prácticas docentes proceden de los métodos de indagación de las ciencias experimentales más que del campo pedagógico. El objeto de estudio no es el *entorno* cercano como globalidad interdisciplinar, no tiene valor en sí mismo como objeto de conocimiento escolar; el entorno es un lugar de trabajo para alcanzar los conocimientos generales del currículo de Ciencias Naturales; una metodología propia de la disciplina enseñada¹⁶³. Y sin embargo, el ejemplo que se acaba de comentar de Fernández Domínguez Fernández Manzanal 1985, puede considerarse, al mismo tiempo, muy expresivo de las preocupaciones pedagógicas que en esos años de abundancia experimental e innovación, llegan por primera vez en nuestra historia educativa a interesar a no pocos profesores y profesoras de Bachillerato.

A similares conclusiones sobre esta semipermeabilidad a la renovación pedagógica entre la cultura escolar y la de los institutos de bachillerato, llegó nuestro amigo cántabro Guijarro Fernández (1997) en lo que se refiere a las ciencias sociales. Alfonso Guijarro también ha visto cómo la pedagogización alcanza a profesores de enseñanzas medias y aparecen testimoniales grupos y proyectos que llevan la enseñanza del entorno al bachillerato, pero como una alternativa a la tradicional enseñanza de la Geografía. La justificación pedagógica, en este caso no se apoya tanto en conveniencias psicopedagógicas sino en un acercamiento del alumno a la verdadera ciencia, a la forma en que esta se elabora; para iniciar al alumno, a la forma de proceder de los geógrafos mediante el trabajo de campo,

¹⁶³ Sin embargo, este trabajo docente no es tampoco la misma actividad que hacen los naturalistas, los científicos en el contexto de producción de la ciencia; es una acción pedagógica. Es una emulación y una actividad que ha sufrido el proceso de recontextualización del que habla Bernstein. Aquí se trata de hacer algo parecido a lo que hacen los científicos, pero para “averiguar lo que ya se sabe”, la experiencia de descubrimiento del alumno, incluso cuando se da en términos más gratificantes o genuinos no es la experiencia de descubrimiento del científico.

el descubrimiento, la indagación, similar intención se plantea desde los grupos innovadores en la enseñanza de la Historia). En fin, la puesta en práctica de las propuestas de P. Plans, P. Chico, etc.¹⁶⁴. Mejor dicho si se nos permite la licencia, a las propuestas que procedían del “hemisferio cerebral” de éstos que determinaba su título de geógrafo. Ya dijimos que P. Chico se consideraba geógrafo y didacta al cincuenta por ciento. Los actuales expertos en didácticas especiales y en buena medida los profesores de enseñanzas medias que han transitado por la pedagogía del entorno han extraído su saber conectando los circuitos donde se procesan el saber científico y el didáctico – metodológico.

4.3.1. Las voces y los ecos de la renovación pedagógica: entre la asimilación oficial y el experimentalismo

Al principio de su renacimiento, los movimientos de renovación pedagógica, aún presentando cierta diversidad ideológica, están unidos en una común oposición al régimen y a sus aparatos educativos¹⁶⁵. Los primeros gobiernos democráticos de la Unión de Centro Democrático UCD están bajo la sospecha del continuismo franquista. Entre las alternativas pedagógicas y experiencias “innovadoras” destaca la enseñanza a partir del entorno, por los valores que a la misma

¹⁶⁴ Nada tiene de extraño que la investigación de A. Guijarro destile andanadas críticas a la didáctica del entorno, que basculaba entre el *berramentismo* y el *culturalismo*. «...*berramentismo*, esto, es hacia el dominio de las técnicas de recogida y representación de la información, como de hecho, y no por casualidad, ocurrió con el grueso de las experiencias de estudio del entorno.» Esta afirmación es sostenida por Guijarro Fernández (1997: 55–56). Nada tiene de extraño, decimos, pues la tesis de Alfonso Guijarro se inscribía en el trabajo de Asklepios (grupo de Fedicaria) cuyo empeño ha sido, durante años, superar las insuficiencias del conocimiento didáctico y el científico, a fin de acertar con un ideal curricular redondo, cuya virtud sería una profunda síntesis entre la actualización científica y pedagógica. Pero tal aspiración ha sido reiteradamente demolida por los códigos pedagógicos y profesionales de la escuela.

¹⁶⁵ Hasta hace bien poco existía un vacío considerable en el estudio de la renovación pedagógica del último tercio del siglo XX en España. No obstante, la situación está cambiando y ahora disponemos ya de trabajos en creciente abundancia. Una ordenada y muy documentada aportación, aunque no supere los límites de lo descriptivo, puede verse en Lázaro Llorente (2005), que remite, a través de sus citas, a lo más significativo de las publicaciones sobre el tema.

le atribuye la psicopedagogía y, además, para fomentar la conciencia nacionalista y anticeutralista en unos casos, o de reivindicación de la identidad rural frente al creciente proceso de urbanización “capitalista”, en otros. Frente a los política educativa oficial, los MRPs se plantan erigidos en una alternativa de múltiple facetas. A la pervivencia de los programas tradicionales se oponen proyectos en los que el entorno es elemento nuclear; contra la pujante industria de libros de texto en colores se oponen los materiales elaborados en la imprenta escolar; frente la formación permanente de carácter oficial se opone la amplia experiencia de las Escuelas de Verano y otras formas cooperativas; ante los contenidos *descontextualizados, abstractos y centralistas* se contra ofertan otros obtenidos desde cada escuela o desde cada patria chica, ideológicamente comprometidos y antiestatalistas. Pero otra vez hay que decir que la masa mayor del magisterio y las prácticas escolares permanecieron fieles a viejas costumbres, muy poco conmovidas por uno y otro frente (el oficial y el alternativo) de ilusiones externas a la cultura empírica de la escuela.

Con el ascenso político de los socialistas, en 1982, se inicia un proceso de fagocitación y alianzas que el poder burocrático político y sus nuevos asesores académicos efectúa entre los Movimientos de Renovación Pedagógica, sobre el que distintos autores han llamado la atención, como Cuesta 1998: 144 o Escolano 2002: 262-263¹⁶⁶.

¹⁶⁶ En el caso de la citada obra de R. Cuesta se usan dos términos de especial significado: *oficialización y normalización*. Se refieren a los entramados de saber y poder que se derivan, respectivamente, de la absorción por las administraciones de dirigentes de la renovación pedagógica, por un lado, y de las *verdades* académicamente legitimadas en los emergentes campos de la didáctica universitaria. Es fácil percibir la relación de estos conceptos con lo que aquí hemos denominamos la triple alianza. También en otro lugar R. Cuesta, refiriéndose a la enseñanza de la historia, dice con acierto que «Los años ochenta se convirtieron así en tiempos de reformas en los que el discurso renovador fue absorbido, oficializado y normalizado por las instancias oficiales. Al mismo tiempo el aparato tecnoburocrático de la educación se llenó de profesorado renovador que adviene así a la condición de asesor técnico, en un proceso irreversible, dentro del creciente dominio de la racionalidad del “modo de educación tecnocrático de masas”, de tecnificación de los discursos y de desideologización de los sujetos que

El área de Conocimiento del Medio que se establece en la LOGSE procede, como resultado final y oficial, de estos encuentros que tienen lugar bajo la égida del poder social reformista.

Así, como otras “alianzas”, ésta también es triple, pues la constituyen movimientos de renovación pedagógica, jóvenes académicos intelectualmente formados en contextos de oposición al franquismo y el núcleo político que va a detentar el poder en la esfera educativa durante los gobiernos del PSOE hasta la promulgación de la LOGSE.

Desde la oposición política específicamente fraguada en medios universitarios y culturales de los años setenta oposición claramente de izquierdas, pues otros colores de oposición democrática no existían se va tejiendo una red de amistades, afinidades ideológicas e intereses intelectuales que nutrirán, después de 1982, el *think tank* heredero de la tradición educativa liberal socialista. Nos vale como botón de muestra la persona de Juan Delval, el cual fue llamado como asesor en los primeros tiempos del ministro Maravall¹⁶⁷. Él mismo ha contado los

los producen.» Cuesta, 1997: 330-331. En nuestro relato sobre este amplio periodo entre el espontaneísmo y la oficialización) hablamos de etapas *política* y *técnica*.

¹⁶⁷ J. Delval reclamó para el equipo de expertos en el ministerio la presencia de Gimeno Sacristán y de Ángel Pérez. Poco tiempo más tarde este equipo desaparecerá del gabinete del ministerio para dar paso a otro con incrementada presencia de psicólogos en los puestos de responsabilidad, como Álvaro Marchesi, César Coll, Alfredo Fierro o Elena Martín. Los entresijos de este relevo y, por tanto, sus causas y posibles consecuencias en los diseños curriculares aún permanecen ocultos, no explicados por los protagonistas. Lo más clarificador que conocemos se debe a una entrevista con Miguel Ángel Pereyra, el cual recuerda su experiencia en la Subdirección de Perfeccionamiento del Profesorado dirigiendo el Programa de Innovación Educativa desde los primeros tiempos de la primera administración socialista hasta 1986, y desvela los juegos de poder entre “familias” socialistas que afectan al curso de la política de formación del profesorado durante el mandato del ministro Maravall Romero Morante, 2006. El lector puede también aproximarse al asunto leyendo dos entrevistas que aparecen en *Cuadernos de Pedagogía* con tres meses de diferencia. C. de P.: José Gimeno Sacristán. “La educación como proyecto político y social”, *Cuadernos de Pedagogía* nº 221, 1994, pp. 78-84; y C. de P.: “César Coll. El compromiso con la Reforma.”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 1994, pp. 84-91. Sendos entrevistados pueden considerarse las cabezas más visibles del debate al que nos referimos y, en sus cumplidas respuestas de innegable interés, se desvelan las *verdades internas* del mismo, quedando otras más ocultas, bajo las formas del

avatares biográficos en los que se deja ver el hecho que queremos señalar, (García Pérez Meerchán Iglesias, 2000 . Entre las amistades del acreditado psicólogo, forjadas en tiempos estudiantiles y de conspiración contra la dictadura, cuenta con Jose María Maravall, Alfredo Rubalcaba, Lamo de Espinosa, Julio Carabaña, Javier Solana, Joaquín Leguina, Rosa Conde, ...; y cuando ya imparte clases en la Universidad, fueron alumnos suyos Joaquín Arango, Elena Martín y Álvaro Marchesi. En las andanzas de Juan Delval por Europa y por Estados Unidos, traba relación con destacados estudiosos de Piaget¹⁶⁸. Una mirada a la masa de expertos egresados de los estudios universitarios de Ciencias de la Educación revela que la psicología y las didácticas especiales son los campos de estudio sobre los que preferentemente marchan las nuevas hornadas universitarias de izquierda ansiosas de dejar atrás el sabor escolástico que impregnaba la “pedagogía”, la organización escolar de resonancias tecnocráticas y la historia de la educación tradicional. Antes incluso de 1982, estas fuerzas académicas ya estaban preparadas para aportar una nueva *doxa* reformadora de la enseñanza para un futuro nítidamente superador del franquismo; nuevos nutrientes teóricos listos para *el cambio*. Estaba disponible la fuerza intelectual para renovar el lenguaje pedagógico y los modelos de escolarización; es decir, para abrir el camino hacia un renovado tecnocratismo. Cuando en 1981 se hacen públicos los Programas Renovados, la “triple alianza” reacciona de forma inmediata mostrando capacidad de respuesta. El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad

discurso académico y el relato de las respectivas memorias. En cualquier caso, aquel debate, quedó en estratos muy distantes del profesorado y, en el presente, ha perdido gran parte de su garra. Los alineamientos discursivos de las comunidades académicas psicólogos, didáctas, sociólogos, etc. que se ocupan de la educación en el presente, son otros; como son otras las relaciones de fuerza en el campo político.

¹⁶⁸ Especial significado podemos ver en el encuentro parisino, en pleno fragor del mayo del 68, con las psicólogas Monserrat Moreno y Genoveva Sastre. Simbólicamente, el lugar y el momento dice mucho de la “generación” en la que se constituye la alianza político académica de la que estamos hablando. Por otro lado, la recuperada figura de Piaget es central para un giro de la psicopedagogía que acabará dándose a la divulgación como el paradigma constructivista.

Autónoma de Madrid, a la sazón dirigido por Juan Delval, organiza, del 21 al 23 de mayo de 1981, unas *Jornadas para el estudio de los programas renovados de la EGB*, al que asiste una muy amplia representación de implicados en el universo educativo: profesores universitarios, maestros y profesores de niveles no universitarios, dirigentes movimientos de renovación pedagógica, directores escolares, inspectores, autores y editores de libros de texto, responsables de distintas administraciones educativas entre ellos algunos del MEC, autores de los Programas que son sometidos a juicio crítico, asociaciones de padres, etc.. Allí estaba “todo el mundo”, como apreciaban los presentes y, desde luego, la nómina de los que presentaron alguna comunicación o trabajo revela claramente esa presencia “alternativa”, visible en personas con imagen pública más o menos relevante en el mundo educativo y, sobre todo, que se conocen entre sí. Son, en conjunto, cincuenta y tres personas. Como con cualquier otra concurrencia de este tipo, es posible proceder a algunos análisis que permitan ver un poco más allá de la relación nominal que, en este caso, ha quedado constatada en la publicación que recoge el trabajo de esas jornadas organizadas por el ICE de la UAM VV.AA., 1981 ¹⁶⁹.

¹⁶⁹ Esa relación de autores, ordenada alfabéticamente, es la siguiente: Aguado, M^a Paz; Averbuj, Eduardo; Avilés, Beatriz; Barrio, Cristina del; Benejam, Pilar; Boixaderas, Rosa; Carretero, Mario; Casas, Montserrat; Colera, José; Delval, Juan; Echeita, Gerardo; Echenique, Iñigo; Ferrero, Luis; Fuentes, Aurora; Fernández, Paz; Gago, Ramón; García Blanco, Ángela; García del Olmo, Mariano; Gimeno Sacristán, José; Gómez y Rodríguez, Federico; Hernández, Jesús; Herrero, Cristina; Iglesia, Rosario de la; Jiménez, Jesús; Linaza, José Luis; Martín, Elena; Martínez, Federico; Martino, Maite; Mata, Marta; Medina, José; Moreno, Amparo; Municio, Pedro; Muñoz Antonio; Olmos, Ana; Otero, José; Pagés, Joan; Pastor, J.; Peiró i Greogori, Salvador; Pérez, Ángel; Puertotas, Ángel; Requena, Lola; Ruíz, Aurora; Sánchez, Enrique; Sanz, Teresa; Sanz, Inés; Sebastián, Eugenia; Soler, Eduardo; Uceda, Consuelo; Vaca, Juan Miguel; Valero, Eduardo; Varela, Julia. Se encuentra también incluido en la relación el Departamento de Ciencias Sociales C. N. Prácticas de Niñas de Santander.

Una cabal idea de la crítica que los Programas Renovados suscita en la vanguardia pedagógica que está a punto de dejar la oposición al ver abrirse el espacio de su participación en la gestión política y técnica de la educación, puede verse en el número 93 de *Cuadernos de Pedagogía*, (septiembre de 1982). Allí, en distintos artículos, están las firmas de una buena parte de los ponentes en el encuentro de la UAM antes citados. No se trata, desde luego, de una casualidad, sino de la expresión de una actividad, de una plataforma de pensamiento didácti

De las cincuenta y tres personas que presentaron ponencias o comunicaciones, treinta y seis el 68 son también autores que escriben en *Cuadernos de Pedagogía*. Tenemos a ésta publicación por una de las representaciones más genuinas de la reaparición en España de la tradición educativa liberal socialista en el modo de educación tecnocrático de masas ¹⁷⁰ y, desde ese supuesto, el porcentaje de coincidencia es bien elocuente. Más aún si tenemos en cuenta la limitación debida a una mayoritaria presencia de madrileños en las Jornadas de 1981 es de suponer que por la proximidad física. Ha de señalarse también la reducida presencia del Cuerpo de Inspectores: sólo dos, el 3,7, dato que frente a 41,5 de profesorado universitario y el 13,2 de psicólogos, nos expresa, a las claras cabios, ya definitivamente consolidados, del modo de educación tecnocrático de masas. En la nómina aparecen tres conocidos grupos de la renovación pedagógica: Acción Educativa de Madrid heredero del legado renovador de Ángel Llorca, el Grupo Clarión de Aragón y la *Associació de Mestres Rosa Sensat*. Todos ellos cultivaban por aquel entonces la didáctica del entorno. En las Jornadas, es el *Grup de Ciències Socials de la Associació de Mestres Rosa Sensat* presenta una propuesta alternativa a los Programas Renovados, los cuales fueron objeto de una crítica moderada. Para defender esta propuesta, elaborada y experimentada a lo largo de cinco años, intervienen Pilar Benejam, Joan Pagés, Montserrat Casas, y Marta Mata, la cual se ocupa de una crítica más general y política, defendiendo la descentralización de los programas escolares. Del contenido programático presentado por el grupo catalán nos ocuparemos un poco más adelante. Baste reiterar ahora que ni las propuestas de los MRP aportaban nada nuevo con respecto a la tradición pedagógica liberal socialista, ni decían más de lo que desde el mismo MEC se decía. La oposición a los programas renovados no era estrictamente pedagógica. De hecho aquella oposición a lo oficial se transformó en entusiástica sintonía tras el

co y de una voluntad de intervención conjunta por parte del conglomerado que está cuajando como alianza entre la renovación pedagógica y las opciones políticas de izquierda.

¹⁷⁰ Igual que esa misma tradición se vio expresada en la *Revista de Pedagogía* en el modo de educación tradicional elitista.

acceso del PSOE al gobierno de la nación, y podemos preguntarnos: Desde los espacios de poder burocrático-académico conquistado por lo más significado de los efectivos renovadores que se opuso al franquismo se produce una teoría y desarrollo curricular con efectos realmente transformadores de la enseñanza? Pensamos que no. Por ejemplo, las aportaciones didácticas de enfoque “transposicionista”¹⁷¹ o las “constructivistas” del campo psicopedagógico que, desde entonces, se han ido empastando sobre los esquemas más consabidos de la enseñanza del medio no han tenido la mínima repercusión en las aulas.

En nuestra memoria y la de todos los colectivos implicados en los cambios educativos desde la transición política a la democracia hay o debería haber constancia de cómo al ganar el PSOE las elecciones, se abrieron unas expectativas de entendimiento mutuo entre los grupos renovadores que habían operado “a la contra” desde su renacimiento unos años atrás y el MEC. Pronto las expectativas se convierten en una confianza reversible que cristaliza en una nueva alianza entre el poder político y la alternativa que encarnaban los movimientos de renovación pedagógica, cuya expresión más visible fue la incorporación al aparato

¹⁷¹ Nos referimos al peculiar trasplante que en medios académicos hispanos, y específicamente en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, se ha hecho de la idea de *transposición didáctica* acuñada en la obra del francés Chevallard, desarrollada en edición francesa de 1985 y, posteriormente, traducida al español Chevallard, 1997. Miembros históricos del grupo Rosa Sensat, como Joan Pagés y Pilar Benejam, entre otros del campo de las didácticas especiales, se han adscrito a esta corriente transposicionista Benejam, 1997 con interpretaciones notablemente simplificadoras, según han argumentado en más de una ocasión colegas de Fedicaria, como es el caso de Luis Gómez 1998, quien escruta los supuestos de lo que llama *grupo de referencia de Bellaterra*. Más tarde, el mismo autor, junto a Jesús Romero, en un trabajo inédito analiza la peculiar asimilación de la transposición didáctica por los profesores catalanes vinculados al colectivo de Rosa Sensat Romero Morante 2000. Con anterioridad Cuesta 1998: 162 en una crítica más general, expone lo que él entiende como *ilusión epistémica*, la reificación de las disciplinas por su intrínseco valor educativo; una ilusión a partir de la cual la transposición didáctica se reduce a la necesaria fusión del dominio de las disciplinas y la didáctica para convertir el *savoir savant* en *savoir enseigné*. En definitiva: el lastre de apego a las disciplinas académicas nunca abandonó al Grupo de Rosa Sensat. Lo cual tendrá, como habremos de ver más tarde, particulares repercusiones en la codificación de la enseñanza del entorno.

burocrático político de una parte nada desdeñable de sus líderes y miembros más activos.

No se trata de hacer aquí juicios de valor sobre el fenómeno de burocratización de los MRPs. Simplemente se constata algo, por otra parte, bien sabido y reconocido por los protagonistas más relevantes. Marta Mata se entrevista con Maravall nada más llegar éste al ministerio y en esa entrevista se abre el horizonte para la futura colaboración¹⁷². Con motivo de los 25 años de existencia de Consejo Educativo en marzo de 2002, M. Mata da una charla en Valladolid de la que extraemos una amplia cita por su valor ilustrativo:

«Entonces, en el año 82, en el mismo mes de diciembre en que se nombró el primer Gobierno Socialista, yo pedí entrevista a J. M. Maravall y el mismo mes de Diciembre me la concedió. Recuerdo que el día 26, después de Navidad que en Madrid es laboral y en Cataluña es festivo, pues fui allí y fui a hablarle de los Movimientos de Renovación Pedagógica, fui a hablarle no de Rosa Sensat sino de los Movimientos de Renovación Pedagógica que había en toda España, y del valor que estos Movimientos tenían para lo que entonces era claro: hacer un cambio en la educación. Hablamos...y de la conversación salió la idea de proponer a los Movimientos de Renovación Pedagógica de toda España la realización de un Congreso, el primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, en el cual los Movimientos pudieran expresar, hacer públicas sus opiniones, sus posiciones, sus demandas de cómo tenía que andar la cosa. Creo que los Movimientos os reunisteis aquel año 83 en Salamanca y que Maravall se presentó en la Reunión de los Movimientos de Renovación y propuso hacer el Congreso. Y desde este mes hasta el mes de Diciembre del mismo 83 los Movimientos estuvimos acordando...Yo en este momento me seguía sintiendo muy Rosa Sensat, pero estaba como Diputada en el Parlament de Cataluña por el Partido Socialista e hice todo lo que pude para que esto se hiciera a partir de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Una de las cosas que hice, como sabéis, fue prestar la Casa de Saïfones y allí estrenamos la buhardilla para hacer la preparación de este Congreso...Aún recuerdo que fue...muy complejo, porque teníamos que encontrar el estilo de que, siendo Movi

¹⁷² El entendimiento entre estos dos personajes, es de gran interés. Independientemente de la afinidad derivada de una militancia en el mismo partido político, la biografía personal de ambos tiene elementos comunes en la tradición liberal socialista. Marta Mata da cuenta de la construcción biográfica de su propia identidad en una ilustrativa entrevista para el *País Semanal* en Alameda 2002: hija de burguesía catalana y catalanista, católica, vinculada a la ILE y estudiante del Instituto Escuela *Hermenegildo Giner de los Ríos*, seguidora en los años sesenta del método Montessori, y en 1965 fundadora y una de las principales impulsoras de la escuela de maestros *Rosa Sensat*.

mientos de Renovación Pedagógica, recibir un soporte de la Administración Pública que no fuera un soporte condicionante. Esta era nuestra obsesión. (...) al final de este Congreso desde entonces durante muchos años, no sé ahora, hubo la partida de Movimientos de Renovación Pedagógica en los Presupuestos Generales del Estado, en los Presupuestos de algunas Comunidades Autónomas. por un lado esto de estar en los Presupuestos es, además, una forma de ser oficial políticamente, diríamos. Y, por otro lado, muchas de las personas del Congreso, de los Movimientos, entraron o a formar parte o a trabajar en los nuevos Centros de Profesores que se estaban entonces empezando, o en según qué niveles de Administración, en según qué Gobiernos de las Comunidades Autónomas.» Mata, 2002 ¹⁷³.

Un recuerdo de especial significado es el del V Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica que se celebra en Salamanca en 1983, al cual asiste el ministro José María Maravall, subrayándose con ello una voluntad nueva de colaboración, mutuamente aceptada, entre la vanguardia pedagógica de los profesores y la administración educativa central. Los grupos de la renovación no estaban, en términos generales, ilustrados en historia de la educación y, por ello, no tenían especial conciencia de estar reeditando una vieja alianza entre el movimiento pedagógico y la estructuras burocrático políticas. Pero Maravall sí conocía bien ese pasado¹⁷⁴ e hizo de él motivo de su intervención pública en aquella asamblea salmantina. Recordó la estrecha vinculación que tuvo el socialismo español con las ideas modernizadoras de la escuela. Sin embargo había un vacío de memoria histórica y, por edad, muy pocas personas con militancia pedagógica en 1983 habían sido también protagonistas o testigos de lo que hubo en tiempos republicanos o anteriores. Si nos circunscribimos a marcos propositivos donde está presente la tradición didáctica de la enseñanza del entorno, entre los MRP era más conocido Celestin Freinet que Rodolfo Llopis o Pedro Chico Rello.

¹⁷³ El testimonio se encontraba en la fecha de nuestra consulta febrero de 2005 en la página web de Concejo Educativo de Castilla y León URL: <www.conceloeducativo.org> . Se trata de una transcripción de la conferencia, no revisada por la autora, y a ello es debido el estilo coloquial.

¹⁷⁴ Aunque sólo fuera por el contacto familiar, ya que José Antonio Maravall, el ilustre historiador, padre del ministro, había tenido sus compromisos con la aventura educativa y cultural de la Republica.

También es cierto que el activo de los MRP se había forjado en una cultura de oposición al poder político y algunos intuyeron riesgos de burocratización en la alianza con el aparato ministerial. Con más o menos parecido a la formas imaginadas de burocratización, eso ocurrió. El resultado fue un deslizamiento progresivo de una etapa *política* y espontánea (entre principios de los años setenta y finales de los ochenta del pasado siglo, aproximadamente) hacia otra etapa con dominio de un “refinamiento” de orientaciones psicopedagógicas convertidas en duro y renovado tecnicismo, con lo cual bien podemos calificar ésta otra como la etapa técnica, oficializadora y normalizadora de la renovación pedagógica y que llega hasta el presente. Dicho en otras claves, devino un progresivo deslizamiento de la pedagogía de la emancipación colectiva (etapa política y de prácticas espontáneas) a otra basada en el desarrollo individual del sujeto psicológico y la “ciencia del aprendizaje” (etapa técnica). Y es en ese tiempo de casi dos décadas, sobre todo a partir de 1982 (triunfo electoral socialista), cuando se produce lo que reza en la cabecera de estas líneas: la alianza que legitima la versión socioliberal de la escuela y la didáctica. Es decir, el apoyo social con el que se contaría para la previsible reforma (la LOGSE¹⁷⁵). También hay que hacer un breve apunte respecto a un giro de no poca importancia que tuvo lugar en la trayectoria reformista. Hubo, como ya se ha dicho, una etapa experimental de la reforma que se cierra y termina con la publicación del *Diseño Curricular Base* en 1989. Etapa en la que los profesores estaban invitados como protagonistas en la creación de sus proyectos de enseñanza y que se trunca, bastante bruscamente, con la decisión ministerial de que “los experimentos habían acabado” implícita en el currículo oficial de la LOGSE¹⁷⁶. La didáctica del entorno, que ocupaba un lugar muy cen-

¹⁷⁵ Como testimonio de la conformidad con que los grupos de renovación se sitúan ante la LOGSE es muy ilustrativa la Declaración sobre la *Reforma del Sistema Educativo* que la Federació de Moviment de Renovació Pedagògica de Catalunya emite en la 25^a Escola d’Estiu de Rosa Sensat en Barcelona a principios de julio de 1990 (VV.AA., 1990).

¹⁷⁶ No es extraño que, junto al consenso que concitara la LOGSE, también tempranamente se oyeron voces críticas al modelo vertical de reforma del currículo que procedían del compromiso reformista como la de Bañeras (1991). Y en la misma línea crítica hacia el

tral en el proceso, acusa el impacto de dicha decisión, lo cual es perceptible a través de la publicación por el MEC en 1989, justo el año en que también ve la luz el Diseño Curricular Base de ciertas experiencias realizadas en los centros experimentales VV.AA., 1989¹⁷⁷. No conocemos posteriores obras de este tipo editadas por el Ministerio. A partir de entonces la alta administración educativa del Estado patrocinará y publicará trabajos de *mediadores* y *teóricos*, estableciéndose una reorganización de la alianza con jerarquía más segmentada, alejando las “sencillas experiencias” de las aulas a otros espacios, a peldaños inferiores de legitimación.

En consecuencia, la reforma de 1990, al tiempo de creaba el área de Conocimiento del Medio, significaría un retorno a la pertinaz escisión entre los

Decreto de Mínimos, denunciando su concepción demasiado rígida y prescriptiva, se pronunció Abalo Garea (1991). La opinión de este último tiene especial significación porque el autor, profesor de EGB que fue asesor docente para la reforma desde 1984 a 1988, es la de una persona que vivió muy de cerca los momentos en que desde el Ministerio se promovía un reformismo abierto a la inventiva y a la capacidad de decisión de los docentes. Incluso ya en un documento de trabajo de 1987, el mismo Valentín Abalo, afirma que en la etapa experimental se pretende «generar una dinámica ... donde los propios profesores jueguen un papel destacado en la discusión y elaboración de *currículum* ... el propio ministerio ha caído en múltiples contradicciones a la hora de aplicar dichos planteamientos» Abalo Garea, 1987. Es obligado reconocer, sin embargo, que en los “laboratorios experimentales” de los años ochenta y en referencia a las propuestas del mismo V. Abalo y su equipo sobre *Estudio del entorno*, no hay nada distinto a lo que “por arriba” o “por abajo” se hizo en la época Abalo Garea, 1984. Al fin y al cabo las fuentes, los sujetos de la mediación pedagógica, el discurso y los referentes experimentales eran los mismos.

¹⁷⁷ En esta obra colectiva se recoge una buena y variada muestra de la cosecha experimental, toda ella basada en la didáctica del entorno. Su lujosa edición se debe a que durante el curso 1988-89 el Gabinete de Programas Experimentales de la EGB, dependiente de la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC, se preocupó de «recoger, organizar y difundir» algunos de los esfuerzos de los centros experimentales para capitalizar, de alguna forma, aquella etapa que concluía. En el Prólogo elogioso y agradecido a los maestros y alumnos de los centros experimentales se dice: «Ojala estos materiales os animen a ofrecer a otros compañeros esas experiencias que tan celosamente guardáis, casi siempre porque os parecen poco útiles o que no están suficientemente elaboradas: la Reforma del Sistema Educativo va a necesitar de abundantes materiales, y dónde buscarlos mejor que en la escuela?» *Op. Cit.*, p. 1.

teóricos y las prácticas escolares. Los primeros se vieron impelidos interesados a teorizar y reformular en clave psicológica constructivista y fidelidad al diseño oficial del currículo la tradición que pocos años antes ellos mismos sitúan en la Escuela Nueva o el movimiento inspirado en Dewey, con posteriores aportaciones de Freinet, Chiesa, y otros autores¹⁷⁸. Un ejemplo emblemático de esa reelaboración puede verse en trabajos de Luis del Carmen¹⁷⁹, especialmente en del Carmen 1993. Cuando atendemos a cómo se roturan los espacios de poder se desvela cómo el acto de teorizar el área de Conocimiento del Medio consiste en marcar distancias con las ideas comunes y espontáneas que se manejaron en la base de los movimientos renovadores y se procede a elaborar un discurso ajustado a los patrones académicos de expertos en didáctica especial. Hablamos de un crítico momento que coincide con un proceso de revisión epistemológica de las Ciencias de la Educación que tiene lugar a finales de los años setenta y que con

¹⁷⁸ De regular o normalizar las prácticas escolares se encargaron los libros de texto en ajustada simbiosis con las rutinas de la cultura empírica de la escuela. Pero de eso nos ocuparemos más adelante.

¹⁷⁹ Profesor del departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Barcelona, L. Del Carmen es una de las personas que con más tesón han mantenido la defensa y difusión de la didáctica del entorno desde la etapa política a la técnica, Ver sus abundantes publicaciones en *Cuadernos de Pedagogía* en el **Anexo 16**. Cuando ya se está elaborando el DCB de la LOGSE, publicó un librito en el que se glosaban nuevas ideas legitimadoras de la enseñanza del entorno, insistiendo en objetivos abiertos, constructivismo e investigación (del Carmen, 1988). En los agradecimientos del autor figuran un grupo de profesores: Teresa Mauri, Isabel Gómez, Daniel Gil, Antoni Zabala, Jaume Carbonell y Francesc Imbernón. Esa relación, junto a una breve bibliografía, aporta más luz sobre el tejido pedagógico del ámbito catalán, así como sobre las influencias foráneas que contribuyen a la reinención de la didáctica del entorno, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias y los modelos basados en métodos escolares de investigación. La bibliografía, sin necesidad de aludir a las obras citadas ni agotar el listado de autores, constituye una significativa miscelánea en la que se combinan las referencias a la autoridad de más reconocido prestigio en el momento, aunque su relación con el contenido didáctico de la obra sea, cuando menos, lejano y relativa. J. Dewey, J. Piaget, colegas más cercanos con los que hay pensamiento y empresas más o menos compartidas. C. Coll, R. Porlán y P. Cañal, A. Zabala, D. Gil, ..., referencias a obras sobre el entorno de gran impacto en el momento. J. N. Luc, H. Hannoun y especialmente las de la “pista” italiana. B. Ciari, B. Chiesa, F. Tonucci.

tribuye a definir los campos académicos en expansión, a legitimar disciplinas, a recluir al experto en un espacio académico claramente alejado de la práctica Escolano Benito, 1999 ¹⁸⁰. Para un número indeterminado de maestros, a la larga conllevó un retroceso en su capacidad de espontánea experimentación didáctica con el medio o entorno y una progresiva dependencia de esquemas tecnicistas.

Volviendo al remozamiento de la tradición discursiva sobre la enseñanza del entorno, compartimos algunas percepciones de los directores de *Cuadernos de Pedagogía*, en un artículo de revisión histórica sobre la renovación pedagógica:

«El abanico de cambios que se propugna se basa en los avances de la ciencia y, en segundo lugar, en la voluntad de aproximación de la escuela a su medio; el objetivo es el mismo en la mayoría de los autores; formar un sujeto capaz de interpretar y transformar críticamente su entorno.» Caivano, 1979: 5 .

Eso, efectivamente, ha sido así en el último tercio del siglo XX la idea de “transformar críticamente el entorno” no es propia de tiempos anteriores . Pero en estos últimos tiempos, la bipolaridad enseñanza científica / enseñanza emancipadora, puras esencias de las benéficas funciones de la educación, tampoco es ajena a la nueva escisión que se produce entre expertos académicos poseedores de la racionalidad epistemológica y las modas psicopedagógicas y en otro alejado nivel, y los maestros poseedores del voluntarismo y las prácticas de enseñanza .

Por ello, compartiendo también las observaciones de F. Caivano y J. Carbonell sobre la deriva, a finales de los años setenta del siglo XX, hacia desde un momen

¹⁸⁰ Vemos varios y sostenidos puntos de encuentro entre este trabajo de Agustín Escolano e ideas que se exponen en distintos lugares de la presente pesquisa. Sobre todo cuando el profesor Escolano cruza la constitución del conocimiento experto con las aportaciones de la historia social y cultural de la educación. Pero queremos destacar, en particular, cierta coincidencia, cuando A. Escolano señala dos momentos de escisión entre el campo del saber pedagógico *experto* (teórico) y el práctico: el que se produce a finales del siglo XIX y principios del XX y el que tiene lugar en los años setenta de este último siglo por cierto, bien ilustrado con la noticia de ciertos Seminarios sobre las Ciencia de la Educación que tienen lugar en la Universidad de Salamanca entre 1977 y 1981 . Por todo lo que aquí hemos venido diciendo sobre las transiciones entre los modos de educación creemos que esas coincidencias son bien visibles. Y susceptibles de reinterpretación.

to de más politización hacia el interés puramente técnico y despolitizado, no estamos tan de acuerdo con las causas por ellos expresadas:

«... el elemento clave sobre el que se va a levantar en enorme esfuerzo colectivo de la nueva renovación pedagógica es el de la clara conciencia por parte del profesorado más sensibilizado de su escasa formación teórica ... Es a partir de esa conciencia, más o menos explícita, que se retoman las enseñanzas del pasado en la renovación pedagógica.» *Op. Cit.*, 12 .

Es más cierto que la despolitización se da en todos los estratos del universo pedagógico: teóricos, mediadores o divulgadores intermedios y maestros, como un “daño colateral de la conquista de la democracia”; el conocimiento del pasado en la renovación pedagógica o las aportaciones teóricas siguió siendo saber exclusivo del campo académico; la ilusión de las prácticas transformadoras, salvando raras excepciones, se diluyó con el tiempo, desgastada por su impotencia y por una marea disciplinadora del Conocimiento del Medio. Cuando el «profesorado más sensibilizado de su escasa formación teórica» puso remedio a tales carencias fue para escalar a puestos funcionariales fuera de la escuela.

No obstante, el sistema de producción, difusión y aplicación de ideas pedagógicas necesita junto a la distinción de los campos académicos y profesionales, algunos espacios comunes donde todos participen¹⁸¹. Ése es el espacio, entre otros, pues también lo eran las Escuelas de Verano de determinadas revistas como fue en el modo de educación tradicional la *Revista de Pedagogía* y en los últimos tiempos democráticos *Cuadernos de Pedagogía*¹⁸². Para ver como se ha concre

¹⁸¹ No conviene perder de vista que esos espacios compartidos entre los distintos rangos del universo pedagógico son necesarios para la lógica de procesos democráticos y son, también, necesarios para dotar de sentido a la misma relación jerárquica del saber poder mediante el contraste que da la cercanía y que se organiza en las secciones de las revistas (*pensamiento, opinión, experiencias,...*) o en los eventos pedagógicos la clasificación entre ponencias de fondo en la jornada de mañana y “talleres y experiencias” por la tarde.

¹⁸² *Cuadernos de Pedagogía* cumplió un papel desde su fundación en 1975 similar al de la *Revista de Pedagogía* en sus catorce años de existencia 1922-1936. Al ser ambas publicaciones portavoces de una misma tradición especialmente volcada en los intentos de renovación de la escuela, fueron también receptoras de los testimonios más significados de la didáctica del

tado la presencia de todo ello en lo referente al *entorno*, hemos vaciado las revistas de 26 años de *Cuadernos de Pedagogía* de 1975 a 2000, ambos incluidos, buscando los artículos que de forma más directa tienen relación con la enseñanza del entorno¹⁸³. De entre más de 5.000 artículos hemos seleccionado 184 ver **Anexo 16**. Están dispersos a lo largo de los años consultados, sin que pueda detectarse una distribución cuantitativa que llame la atención, excepto una menor presencia de 1975 a 1977 como causa puede pensarse en la alta saturación de contenido sociopolítico en el debate educativo durante esos momentos y una caída manifiesta a partir de 1994 (también hipotéticamente es posible que la imposición del Conocimiento del Medio, como asignatura oficial, vació de inspiración e ilusión renovadora ese filón pedagógico). Para ver la presencia del saber-poder que se refleja en la producción, distribución y aplicación de ideas sobre la enseñanza del entorno, hemos catalogado los 184 artículos en tres categorías que podríamos llamar de *teoría*, de *mediación* y de *experiencias*. En la primera hemos contado aquellos trabajos que tanto por su contenido como por la misma intención del autor no pretenden dar una orientación práctica inmediata, sino ser una reflexión bastante general sobre el interés, desde una determinada perspectiva, del entorno como referencia educativa. Los que consideramos como aportaciones de *mediación* son propuestas, programaciones, ejemplos o modelos para aplicar en el aula, divulgación o crítica del currículo oficial, presentación de materiales

entorno. Y sus directores, con todas las diferencias que se quieran, espectadores privilegiados de los avatares reformistas soñados, reglados y experimentados, lo cual ha sido puesto de manifiesto, para el caso de *Cuadernos en Cancer* Lorente 2004. Por ese motivo hemos usado ambas publicaciones como fuentes destacadas en mi investigación.

¹⁸³ Hacer esto mediante la publicación digital de la revista presentaba diversas dificultades, entre ellas no poder citar las páginas de los artículos, o no podernos fiar de la herramienta de búsqueda a través de palabras clave u otros indicadores, pues frecuentemente un artículo que por esa vía no aparecería en las búsquedas, tenía características que lo hacía merecedor de figurar en nuestra selección. Hemos recurrido, por tanto, a la consulta de la colección completa, en papel, de *Cuadernos de Pedagogía*. Posiblemente no se han recogido todos los que deberían estar, pues aspirábamos a compilar todos aquellos que en su contenido se hiciera alusión al entorno como asunto de interés pedagógico. Sin embargo, la muestra se aproxima bastante al universo que quiere representar.

y proyectos, que aún habiendo sido más o menos ensayados, no pueden considerarse como una experiencia concreta contada desde primera línea; gran parte de los artículos firmados por bien conocidos expertos de la renovación pedagógica se inscribirían en este nivel. En tercer lugar, la categoría de *experiencias* es bien reconocible y característica de revistas pedagógicas como la de nuestro estudio, pues se refiere a una práctica didáctica concreta que se da a conocer con las consideraciones, justificaciones y reflexiones correspondientes.

El resultado de la clasificación y el recuento es el siguiente:

Trabajos *teóricos* son 35 un 19, trabajos de *mediación* 49 un 26,6 y trabajos que relatan *experiencias* 100 un 54,4.

Hay casos, en que la ubicación ofrece ciertas dificultades porque aparecen rasgos intermedios entre una clase y otra, pero son los menos. El criterio fundamental para la resolución de estas dudas ha sido entender la misma intencionalidad de los autores, de alguna manera una *autoclasiificación* que es detectable al leer el trabajo. De todas formas, para hacer transparente el resultado de la tarea taxonómica, se incluye en el **Anexo 16**, al final de la referencia de cada artículo, un marcador que indica la categoría correspondiente. No vemos seguramente porque no lo hay un escalafón de calidad en los trabajos seleccionados, por más que en los niveles del saber poder que establecemos tenga simbólicamente adscrita una evidente jerarquización. Después de estas aclaraciones ¿cómo podemos interpretar los resultados cuantitativos?¹⁸⁴

¹⁸⁴ Obviamente las publicaciones de *Cuadernos de Pedagogía* no son una muestra estadísticamente representativa de los efectivos humanos divididos en *teóricos*, *mediadores* y *prácticos* que se dedicaron realmente a la construcción del código pedagógico del entorno. La revista tiene sus criterios para equilibrar la presencia del tipo de artículos. Los datos del recuento sí nos informan, no obstante, sobre la realidad fáctica que crea una publicación como *Cuadernos de Pedagogía* sobre el saber teórico / práctico. Como espacio abierto a los teóricos, mediadores y prácticos, lo que en sus páginas se publica se convierte, en gran medida, en *existencia* verdadera, adquiere un reconocimiento público, una legitimidad virtual en un amplio espectro del mundo educativo. Sólo bajo estas consideraciones pueden interpretarse las proporciones de nuestro recuento. Poco tiene que ver dicha legitimación con la que se alcanza en las publicaciones de los muy autorregulados campos científicos.

En primer lugar, señalamos la sustantiva presencia de maestros y maestras que exponen sus experiencias en las que el entorno y una conciencia de desarrollar prácticas innovadoras son casi una constante, lo cual significa, al menos dos cosas. Mirando hacia atrás, por ejemplo a la *Revista de Pedagogía* se constata una ruptura con el elitismo que en otros tiempos conllevaba el ejercicio de escribir en una publicación profesional de prestigio. El valor que se reconoce a estos trabajos, mayoritariamente desprovistos de retórica, descriptivos y, generalmente de factura muy simple, carentes de reflexión sobre tan esquemático empirismo, es el del mero *testimonio*, el mostrar que “se hacen cosas” en la escuela, que hay una inquietud renovadora por abajo, pegada a la realidad del aula. Las experiencias didácticas con el entorno se prestan muy bien a este tipo de artículos. En plataformas como *Cuadernos de Pedagogía* y las Escuelas de Verano se dio la palabra al maestro y este la tomó, sin complejos ni más méritos ni avales que su ejercicio profesional. Es un fenómeno claramente nuevo, propio de la educación de masas. En absoluto se deduce de lo dicho que los nuevos tiempos hayan traído un acercamiento del magisterio al *ethos* académico. No sólo en términos sociológicos y relativos a la apropiación y uso del conocimiento, sino que como se aprecia en los artículos consultados en la lógica interna de los discursos. Teoría y práctica de la enseñanza del entorno en nada se relacionan, en nada se necesitan mutuamente.

Para los trabajos teóricos la pedagogía del entorno es un asunto abierto a un amplio abanico disciplinar. Psicólogos y psicopedagogos como Monserrat Moreno, Genoveva Sastre, Juan del Val, Ángel Pérez Gómez, Juana M^a Sancho y Fernando Hernández), didactas inespecíficos y divulgadores en temáticas de amplio espectro como Benvenuto Chiesa, Jaume Carbonell, Fabricio Caivano, Jaume Trilla, J. Torres Santomé y Antoni Zabala, didactas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales como Pilar Benejam, Alberto Luis, Roser Calaf, Rafael Porlán, Pedro Cañal, Ana Rivero y Antonio Sánchez Ogallar, geógrafos y urbanistas como Luis Urteaga, Horacio Capel y Jordi Borja, historiadores como Vicente Fernández Benítez, ecólogos como Marina Mir y Jaume

Terradas , didactas de la educación artística como María Teresa Gil y Roser Juanola y hasta sociolingüistas como Helena Casamiglia y Amparo Tusón , se encuentran cómodos teorizando en ese lugar común que conecta la escuela y todo lo que la rodea. Aparecen en esta categoría autores harto conocidos en España; todos universitarios; casi todos profesores de Universidad¹⁸⁵. Desde este concreto estudio bibliográfico en *Cuadernos de Pedagogía* se reafirma nuestra convicción sobre un profundo cambio en la cúspide del saber poder pedagógico adherido con exclusividad a la institución universitaria, institucionalizado en sus departamentos, con el triunfo de la educación tecnocrática de masas. De estos nichos académicos emana la producción teórica que versa sobre las enseñanzas primarias. En vano buscaremos al cuerpo de inspectores, a directores de escuelas de vanguardia o el perfil de viejos normalistas (pues aquellos eran otra cosa que los profesores de las escuelas universitarias de formación del profesorado primario .

En cuanto a la mediación entre formulaciones teóricas o los programas oficiales de Conocimiento del Medio y el nivel práctico, corre a cargo de un amplio grupo profesional diluido entre el espacio académico universitario, los movimientos de renovación y funcionarios de la red de formación permanente del profesorado, Centros de Profesores, Centros de Recursos, Institutos Municipales de Educación, etc. . Supuestamente los autores de los 49 artículos de esta clase ejercerían como agentes *recontextualizadores* del conocimiento escolar. Un supuesto, de alguna forma, previsto en el mismo Diseño Curricular Base de la LOGSE, cuando allí se habla de distintos niveles de concreción curricular, una de las facetas de más nítida racionalidad burocrático tecnicista en dicho diseño . El nivel que los *mediadores* vieron como más apropiado a su cualificación es el que

¹⁸⁵ Hay muy pocas excepciones de no pertenencia al mundo universitario; como autores que tienen, en el momento que escriben los artículos, su ejercicio profesional en centros de enseñanza Xesús R. Jares y Mercedes Suárez . Y otras que escriben desde su experiencia como asesores ministeriales Consuelo Uceda, María Jiménez , colaboradoras en otros trabajos de mediación curricular.

también se pensó para los centros: el desarrollo de proyectos curriculares de segundo orden más o menos apegados al oficial. Nosotros mismos, los grupos fundadores de Fedicaria, nos situamos como *mediadores* en la primera mitad de los años noventa¹⁸⁶. Tal oficio, que aún perdura, ha sido cada vez más acaparado por el mercado de las editoriales de libros de texto.

Considerando el conjunto de los 184 artículos de Cuadernos de Pedagogía, podemos hacer una interpretación general de tan heterogénea confluencia de ideas, programas y experiencias sobre el conocimiento del medio o entorno en la escuela. Este conocimiento ya no es una determinada metodología para unas enseñanzas en particular geografía, ciencias, ... , y mucho menos una *ancilla* didáctica al servicio de la lectura, como fuera en tiempos pretéritos. Se ha consagrado con entidad propia como materia u objeto diferenciado en los estudios primarios. Otra cosa es que el resultado, en la práctica generalizada de las aulas, haya sido una afortunada realización de los sueños innovadores burocráticos, académicos o experienciales. Pero de esta cuestión nos ocuparemos más tarde.

Habíamos dicho que la didáctica del entorno renace con especial impulso en los movimientos de renovación que surgen en España en los años 70 al calor de la oleada de oposición a la dictadura. Un conglomerado de factores acrisolan el discurso renovador y, por tanto, la peculiar forma en que se reconstruyó, divulgó, experimentó y, con el tiempo, se reglamentó la *didáctica del entorno* en España. A saber: las circunstancias políticas del tardofranquismo y el complejo político e ideológico que respalda su impugnación; la búsqueda de identidades nacionales en el horizonte democrático que se vislumbraba; el empeño por la dignificación profesional de los docentes a través de su activa intervención en la transformación de la escuela; la necesidad de crear lenguajes y discursos simbólicos opuestos

¹⁸⁶ La producción fedicarianapuede consultarse por medio de la URL <www.fedicaria.org>. Ha dado lugar a dos tesis de doctorado en España. Una la de Guijarro Fernández 1997 y otra en Italia: Valeria Quirico 2002 : *La didattica della Storia nella Spagna Contemporanea: riflessioni ed esperienze*. Tesis de Laurea leída en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Milán, dirigida por la profesora Silvia M. Pizzetti.

a la escuela tradicional; la invención de dicotomías que sirvieran como referentes y asideros para la autoafirmación en lo nuevo y alternativo frente al poder y lo caduco dicotomías como medio rural y medio urbano, centralismo y autonomía, regulación burocrática y espontánea indagación, Todo eso es cierto sin olvidar que, como ya hemos visto, un reformismo pedagógico del mismo tenor, en lo estrictamente didáctico, llevaba años predicándose en las esferas académicas y burocráticas del mismo franquismo.

Nada tiene de extraño que cuando las inquietudes por la innovación adquieren ciertas dimensiones masivas, se lancen a la difusión en revistas, cuadernillos y materiales inéditos reproducidos con medios propios, múltiples propuestas; aparecieron experiencias y disertaciones pedagógicas de toda laya en las que abundaban, claro está, la banalización, la conceptualización superficial e incluso errónea y el barniz de novedad en lo que realmente son viejos tópicos. El lenguaje de las modas didácticas y psicopedagógicas se asume con facilidad para tejer discursos de escaso calado que se retuercen con reiteración para dar lugar a una buena parte de esas publicaciones. Pero si bien es cierto que ellas no resisten la crítica medianamente rigurosa esa debilidad, precisamente, es la que será argüida por los expertos emergentes para elaborar su “ciencia” y el nicho académico que los distingue y escinde de la práctica del magisterio, no deben ser menospreciadas al menos bajo dos puntos de vista. En primer lugar, son el exponente de una ebullición entusiasta y del incremento en la difusión de ideas pedagógicas mediante una voluntad generalmente cargada de las mejores intenciones. En segundo lugar la experiencia didáctica más endeble y banal, no puede ser pasada por alto, ya que suele ser muy representativa del pensamiento más común entre el profesorado, de la peculiar asimilación de la innovación y, por tanto, de cómo llega la ilusión renovadora a la práctica real de las aulas. En efecto, son esas ideas más vulgarizadas que conforman la moda pedagógica las que, en cada momento, consiguen plasmarse en el currículo explícito; por ejemplo, abriéndose camino en el mercado del libro de texto o en la consagración de tipos de tareas y acti

vidades escolares que, al menos aparentemente, simbolizan nuevos modos de enseñanza.

Al principio, en el apogeo de las experiencias espontáneas, todos estaban más juntos y revueltos: maestros innovadores “de base” y los que ya apuntaban a dirigir a más cualificados. Los que iban a las Escuelas de Verano para disertar y los que iban para escuchar. Pero las diferencias ya asomaban. Y el devenir del tiempo no hizo más que aumentar la distancia hasta la más completa incomunicación y separación de los espacios del saber poder que nuevamente se traducen en el estereotipo de la división entre la teorización académica y la práctica adaptada a la cultura empírica de la escuela.

En la segunda mitad de la década de los setenta comienza la época de mayor entusiasmo, politización e impulso autónomo de la renovación pedagógica en España, y las Escuelas de Verano son uno de los mejores exponentes de esa vanguardia.

La *Escola d'Estiu* que, desde 1966, organiza en Barcelona la *Associació de Mestres Rosa Sensat*¹⁸⁷, es una particularidad que por su carácter de vanguardia, su continuidad en el tiempo y sus dimensiones merece atención especial. La distribución de las personas matriculadas en la *Escola d'Estiu* de Rosa Sensat es un sensible indicador del impulso participativo de los maestros en la renovación pedagógica, el más espontáneo, y que podemos llamar de masas. En una representación gráfica coincidente con el largo periodo que estudiamos en este capítulo 1966-2000 se hace bien visible las líneas de tendencia en cuanto a la participación del profesorado. Ver **Gráfico 4.1**. Se advierte a primera vista una potente ola que empieza a crecer con el final de la dictadura y a decrecer en torno a 1986. Sobre el crecimiento no hay lugar a dudas: se corresponde con la llamada transición a la democracia y con el crecimiento simultáneo de una participación masiva en

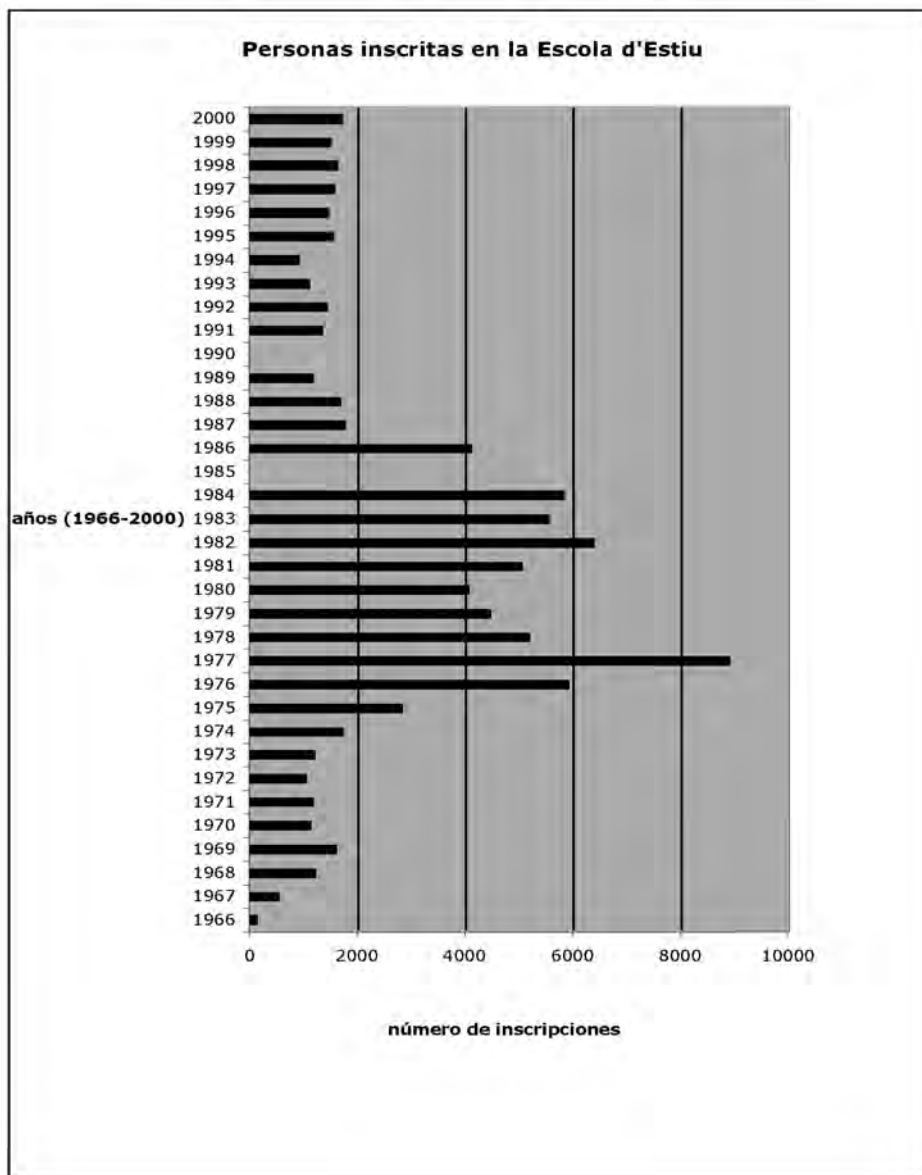
¹⁸⁷ Realmente es bajo la denominación de *Escola de Rosa Sensat* como aparece el grupo de renovación en sus primeros tiempos. Luego, con lo que consideran la normalización de la vida política, es decir, la restauración de la *Generalitat de Catalunya*, en 1980, la *Escola de Rosa Sensat* decide convertirse en la *Associació de Mestres Rosa Sensat*.

partidos políticos y sindicatos. Ello viene a confirmar lo que antes hemos dicho sobre el escaso peso de los maestros y profesores de instituto en los movimientos de oposición al régimen que se manifestaban en sectores obreros y en las Universidades. En cuanto al declive, las interpretaciones pueden ser más discutibles. No obstante, se constata que el declinar coincide, precisamente, con el final de la *etapa política* y espontaneísta de la renovación pedagógica y principios de la *etapa técnica*, oficializadora y normalizadora en instituciones como los Centros de Profesores CEP, Centros de Recursos u otros nombres que se han dado a este tipo de servicios al profesorado en Comunidades Autónomas ¹⁸⁸. También coincide con el final de la reforma experimental y la decisión de sustituirla por un currículum oficial muy estructurado (el Diseño Curricular Base de la LOGSE).

La didáctica del entorno, estuvo, desde luego, muy presente en la *Escola d'Estiu*. Se puede decir que la decisión de crear el área de Conocimiento del Medio procede de la misma atmósfera teórico-práctica que envuelve a esta Escuela de Verano y a otras similares. Así, para citar algunos ejemplos, en los encuentros catalanes se tratan temas como: “salidas” al delta del Llobregat en curso de geografía que da Pilar Benejam 1971 o al delta del Ebro 1972; charla de J. Terradas, “La ecología hoy” 1973; “Escuela y comarca. Escuela y barrio” curso a cargo de Monserrat Casas y Peré Fortuni 1978; también coordinado por los anteriores miembros del grupo Rosa Sensat se desarrolla el tema general de la XIV edición, *Catalunya a l'escola*, donde se tratan asuntos relativos al *medio* como marco natural para la descubrir las raíces patrias: *La influència del medi natural en la configuració dels primers poblements catalans* 1979; al año siguiente, también el tema general se referirá en términos globales a las relaciones de la escuela con su entorno

¹⁸⁸ Los CEP se crean por el Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre BOE, 24.II.1984. La idea, inspirada en los *Teachers' Centres* TC británicos, la promueve en M. A. Pereyra y su gestación estuvo llena de obstáculos, negociaciones y debates en el Ministerio, tal y como él mismo rememora Romero Morante, 2006. El profesor Pereyra cuenta, entre otras cosas, como estas instituciones para la formación del profesorado pudieron salir adelante como compensación a propuestas abortadas sobre una reforma rupturista de la formación inicial y cómo, en su puesta en práctica, se desvirtúa la idea inicial.

Gráfico 4.1 . Asistentes a la Escola d'Estiu (1966 – 2000)



Fuente: Elaborado a partir de datos obtenidos en Farré 2005 .

social, educativo y cultural 1980 . Realmente el componente catalanista de la *Escola d'Estiu* a lo largo de esos años está muy presente y, junto a él, comparece, “solidariamente”, la didáctica del entorno. La *Escola d'Estiu* fue, por otra parte, asiduamente visitada por maestros y pedagogos italianos que empatizaban con la pedagogía del entorno Mario Lodi, en 1976 , y, sobre todo, algunos del *Movimento de Cooperazione Educativa* MCE , estrechándose así lazos entre la vanguardia pedagógica española y ese movimiento¹⁸⁹.

En el conjunto de España, la actividad estival catalana ejerce un efecto emulador haciendo que proliferen múltiples Escuelas de Verano. En 1978, se matricularon en éstas más de 20.000 personas, y el tema que aparece con más insistencia es la relación del medio o entorno y la escuela. Esa cifra se obtiene de un recuento a la vista de las fichas técnicas publicadas ese mismo año (Cuadernos de Pedagogía, 1978b . Diez de las veintiuna escuelas que se celebraron daban cabida en sus cursos al tema del entorno, y en algunas de las que no lo hacían, aparece la incorporación a la escuela de la lengua vernácula u otros rasgos de identificación y reafirmación autonómica o nacional. La presencia politizada de la didáctica del entorno en las Escuelas de Verano, verdaderos *hábitats* para la nutrición y reproducción del impulso renovador de la escuela, se expresa en los discursos allí elaborados siguiendo, más o menos, esta pauta: se empieza por la vinculación entre escuela y el relato nacionalista o la defensa de una identidad cultural territorial, sigue la justificación psicopedagógica en perfecta simbiosis con el componente

¹⁸⁹ Para la enseñanza basada en la investigación del medio en clave política hubo un artículo de Chiesa 1975 , que, a nuestro entender, tuvo notable repercusión. La investigación en la escuela, según este miembro del MCE trascendería la dimensión metodológica para constituirse en elemento político central de una nueva cultura: «*La investigación del medio es para nosotros un paso adelante importante desde el punto de vista teórico y práctico y los motivos de fondo de nuestro trabajo son al mismo tiempo pedagógicos y políticos*» *Op. cit.*, 2 . Aunque a esta dimensión política, Benvenuto Chiesa le añade el soporte psicológico desde la perspectiva de un conocimiento construido por la relación de interacción entre el individuo y su entorno. Sería cosa de ver, en otro estudio, cómo la pedagogía del entorno se reaviva en el ámbito de la izquierda italiana y francesa y adquiere tintes sociopolíticos nuevos tras la segunda guerra mundial, y, especialmente, en relación con los proyectos de los comunistas y otras formaciones políticas en la segunda mitad de los años sesenta del siglo XX.

autonomista y se termina con el proyecto didáctico anticentralista al servicio de la escuela renovada. Los testimonios y declaraciones es ese sentido son abundantes. Valga como ejemplo Hernández Cardona 1990¹⁹⁰. Como dice *Cuadernos de Pedagogía*:

«Viene siendo frecuente la confección de documentos o manifiestos que expliciten, al término de las Escuelas de Verano, aquellas problemáticas más sentidas por el conjunto de enseñantes.

En todas ellas se hace especial hincapié al ligamen de la escuela con el medio y a la necesidad de elaborar alternativas, de ámbito regional o nacional, que infundan de contenidos ideológicos, prácticos y organizativos al sistema escolar.» VV.AA.: “Escuela y medio crónica de las Escuelas de Verano”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, noviembre de 1978, pág. 25.

Hubo concepciones que no llevaban el sello de nacionalidad histórica, sino de lo que se llamó hecho diferencial, como es el de la declaración de Canarias:

«La Nueva Escuela Canaria será una escuela *defensora e impulsora de la cultura canaria*, en todos sus aspectos.

Entendemos que la educación debe estar plenamente integrada en el contexto geográfico, histórico, político, socio-económico y cultural de la zona, país o nacionalidad

¹⁹⁰ Esta obra de Hernández Cardona es un modelo de cómo se inventan, arbitrariamente, los orígenes de la enseñanza del entorno en función de los autores y movimientos que más y mejor “sonaban” en el momento «Sobre història de l’entorn o història local, a l’escola se n’ha parlat molt en els darrers anys. Aquesta estratègia de treball sobre l’entorn o “el medi”, comuna al conjunt de les Ciències Socials, arrenca de la tradició de l’Escola Nova de començament de segle. Pensadors d’aquest corrent tan lúcids com J. Dewey ja van prestar especial atenció a la Història i la Geografia.» (*Op. cit.*, 43). Y es también emblemática en la pretensión de usar la historia escolar al servicio de la mitología nacionalista catalana: «hem d’interpretar el món i la seva història des d’una òptica catalana» *Op. Cit.*, 46. Si a ello añadimos que, pasados unos años, el mismo autor se convierte en exacerbado defensor de las disciplinas geografía e historia frente al Conocimiento del Medio Hernández Cardona, 1995 y paladín del tecnicismo didáctico Hernández Cardona, 2002a; 2002b, estamos ante uno de los ejemplos más nítidos del giro que llevó a muchos sujetos de la renovación pedagógica desde la etapa “política” a los espacios del academicismo- tecnicismo. Un corrimiento que, en más de una ocasión, no tiene más misterio que el de un mediocre oportunismo.

en la que se imparta. En este sentido, pensamos que se impone una reestructuración de muchos planes y programas de estudio, de contenidos, e incluso, de métodos.

En realidad, se trata de realizar una educación que parta del medio concreto donde los educandos se desenvuelven; esto conlleva la necesidad de realizar un estudio de dicho medio lo más exhaustivo y profundo que se pueda, con el objeto de adaptarse lo mejor posible a la psicología y al ambiente en que vive el niño. De igual forma, pensamos que es muy importante la necesidad del enraizamiento de los enseñantes con la realidad canaria y, más en concreto, con el pueblo o zona en la que se inscribe el centro.

Históricamente, la cultura popular canaria ha sido una cultura sometida, a la que se ha desvirtuado, mutilado y ocultado de todas las formas posibles. Por ello, pensamos que el actual proceso de identificación cultural del pueblo canario debe verse apoyado e impulsado desde nuestras escuelas, institutos, centros de formación profesional, Universidad..., ya que como trabajadores de la enseñanza pertenecemos a él y con él estamos comprometidos.» VV.AA.: “Escuela y medio crónica de las Escuelas de Verano”, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 47, noviembre de 1978, pág. 26.

Como puede observarse en este sustantivo texto, no por ausencia de un sentimiento nacionalista, la fuerza de identificación con la patria chica, también con mensaje de emancipación, constituye un eje de trabajo pedagógico¹⁹¹.

La presencia de grupos y experiencias que cultivan la renovación pedagógica trabajando sobre el entorno es, ciertamente, tan cuantiosa como atomizada; pero las ideas y narraciones son tan similares que es suficiente hacer una aproximación a algunos de los *grupos de referencia* que más destacaron en esta etapa política de los movimientos innovadores.

Escogemos tres que son complementarios: El grupo de Ciencias Sociales de la asociación *Rosa Sensat*, el grupo IRES de Andalucía y el aragonés Grupo Clarión. Con el propósito de un acercamiento más directo a lo que fueron las prácticas de renovación que se llevaron a cabo desde las bases de los movimientos de reno

¹⁹¹ Cuando vemos la utilización del término *enraizamiento* aquí usado por los canarios, pero también por otros no podemos evitar acordarnos de quien también lo usara profusamente, Adolfo Mailla, cuando hablaba de lo mismo. Donde uno ponía a España y las realidades concretas de sus pueblos, otros ponen después la emergente identidad de su Comunidad Autónoma, pero el palpito que anima el discurso ideológico didáctico es muy similar.

vación, acometemos después el estudio de materiales elaborados en las escuelas donde trabajaron maestros del MCEP¹⁹².

El paradigmático caso del grupo Rosa Sensat

Sobre el grupo catalán se ha escrito, desde dentro y desde fuera, lo suficiente para no tener que ocuparnos aquí más que de lo estrictamente conveniente a nuestros propósitos indagatorios. Damos por sentado que el caso de la *Associació de Mestres Rosa Sensat* es insoslayable en nuestro estudio ya que, además de su destacada contribución al refloreCIMIENTO de la didáctica del entorno, fue un modelo para muchos otros colectivos de renovación; hasta el punto que la doctrina pedagógica y el entramado asociativo del afamado colectivo ha sido denominado como “el paradigma Rosa Sensat”¹⁹³. Aunque tal consideración de paradigma responde más al éxito que, como modelo de referencia, obtuvo desde su acción pública en el conjunto de España, que a la originalidad o naturaleza revolucionaria de sus propuestas didácticas. Siendo la enseñanza del entorno una de las más

¹⁹² Otros grupos y movimientos bien conocidos que, al menos deben citarse son *Acción Educativa* de Madrid, el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas IEPS, el grupo *Adarra* en el País Vasco, *Gea Clío* en Valencia, y *Concejo Educativo* de Castilla y León. Cualquiera de ellos puede constituir materia de estudio monográfico sobre la reinvención de la didáctica del entorno en un micro campo determinado. Aquí cabría destacar, como peculiaridad no común a los demás, *Concejo Educativo*, por haber puesto como pilares de la didáctica del entorno la identidad rural; una identidad que se convierte en reivindicación y objeto de enseñanza con valores propios. Incluso hasta tiempos recientes, en el seno de Concejo Educativo se ha elaborado una reflexión sobre la dualidad entorno / escuela que puede considerarse un proyecto de madurez en la trayectoria del colectivo Concejo, 1995.

¹⁹³ El análisis al que hacemos referencia puede verse en Cuesta 1998: 125-133 y con más detalle y profundidad en su tesis de doctorado Cuesta, 1997 a: 551-561. Como el mismo autor aclara (nota 36 en la página 658 de la citada tesis) utiliza uno de los significados que T. S. Kuhn da al concepto de “paradigma”: «constelación de creencias, valores, técnicas, y así sucesivamente, compartidos por lo miembros de una comunidad dada». Condiciones, sin duda que se ajustaban al movimiento liderado por el grupo *Rosa Sensat*. A nuestro entender el carácter paradigmático del grupo Rosa Sensat se acentúa (se hace más específico) por sus rasgos endogámicos de tradición catalanista y la autoconciencia en su misión de liderazgo.

significadas señas del grupo catalán, no es de extrañar que aparezca aquí y allá en el curso de nuestro relato¹⁹⁴.

No se entiende aquel éxito como vanguardia más que teniendo en cuenta la conjunción de una serie de elementos que referimos a continuación. La disponibilidad de medios de difusión importantes, como la revista *Perspectiva Escolar* propiedad del grupo y un privilegiado acceso a *Cuadernos de Pedagogía*, de mayor proyección territorial¹⁹⁵; el masivo e influyente contacto con efectivos del magisterio empeñados e ilusionados en cambiar la escuela a través de la *Escola d'Estiu*; la relación con editoriales especializadas en temas del reformismo y la innovación pedagógica; los estrechos vínculos con medios universitarios, especialmente con la Universidad Autónoma de Barcelona Bellaterra, su ICE y su Escuela Universitaria de San Cugat del Vallés; la existencia de centros escolares dispuestos a experimentar materiales y proyectos generados en el entorno de *Rosa Sensat*; estudios que destacados miembros del grupo llegaron a producir en su progresivo deslizamiento hacia el campo académico¹⁹⁶. Todo este complejo

¹⁹⁴ Es preciso advertir al lector que al referirnos al grupo *Rosa Sensat*, realmente estamos aludiendo a profesoras y profesores que se ocuparon de las ciencias sociales, es decir al *Grup de Ciències Socials, Associació de Mestres "Rosa Sensat"*. Éste alcanza una especial popularidad que lo convierte en referencia, sobre todo cuando hablamos de la didáctica del entorno. No conocemos significadas aportaciones que se ocuparan de las ciencias naturales, quedando, por ello, sin realizarse un proyecto integrado del entorno que comprendiera los dos ámbitos de conocimiento que ya desde muy antiguo nutrían una visión holística del mundo próximo. Su inicial formación académica, que da como resultado a *geógrafos e historiadores*, suponemos que tiene algo que ver en esa limitación. Y también prefigura un perfil profesional (especialistas en una disciplina académica y en didáctica) indicativo de la querencia hacia un *campo* de expertos emergente, el de la didáctica de ciencias sociales, en el que una parte de los miembros del grupo acabarán recalando.

¹⁹⁵ *Perspectiva Escolar*, órgano de expresión del colectivo Rosa Sensat, ve la luz en 1974. En 1975 aparece el primer número de *Cuadernos de Pedagogía*. En estas revistas se dan a conocer sus propuestas, incluyendo las que contenían, como elemento de primer orden, el estudio del entorno en la escuela.

¹⁹⁶ Debe destacarse Batllori 1982, una tesis de licenciatura dirigida por el profesor de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad Autónoma de Barcelona, Josep Fontana de autoría compartida por Roser Batllori i Obiols y Monserrat Casas i Vilalta. Se elabora la tesina en 1980 y lleva un significativo título: *L'ensenyament de la història a l'escola: Societat*

de plataformas difusoras ha constituido, desde sus principios, dispositivos de saber poder en la construcción del *paradigma Rosa Sensat*. Primero incidió en minoritarias experiencias escolares, luego en el entusiasmo de la renovación pedagógica extendida por España en sus periodos político y técnico, más tarde en los ámbitos académicos y burocráticos y, por último, los ecos de esa amplia trayectoria se recogieron por íntimos procesos de ósmosis, individuales y colectivos, en los textos normativos de la LOGSE. Pero, sobre todo, la fama que alcanzaron fue debida a que su historia pertenece de lleno a la historia de la *Escola d'Estiu* de Barcelona, espejo donde se miraban otros grupos e iniciativas de muchos lugares del Estado. La *Escola d'Estiu* y sus impulsores de la asociación *Rosa Sensat* son la quinta esencia de la tradición liberal socialista, de la recuperación pedagógica republicana, especialmente catalana, y de la renovada alianza con la izquierda política española en el momento en que ésta va ocupando puestos de decisión política en las administraciones.

El conjunto de rasgos que en el pensamiento pedagógico del grupo se llega a constituir como referente y paradigma ha sido ya explicado, tanto en lo referente a la enseñanza de la historia como de la geografía Cuesta, 1997: 551-560 y Luis Gómez 1982, respectivamente; dos análisis que aún inscribiéndose en trabajos de diferente naturaleza y enfoque nos permiten glosar aquí conjuntamente sus aportaciones, consultando en paralelo las publicaciones de los miembros de *Rosa Sensat* más relevantes. En síntesis el modelo del grupo contiene:

- Un inicial impulso historiográfico con marcada influencia de Pierre Vilar que se traduce en una reducción didáctica del materialismo histórico como señal de ruptura a la enseñanza de la historia de tiempos franquistas.

y territori al Vallès Occidental, que refleja en muy pocas palabras la idea fuerza de su modelo didáctico: “Historia con geografía” a partir del estudio de un espacio al alcance de métodos inductivos y aprendizaje por descubrimiento. Seguramente éste es el trabajo más formal y desarrollado que hace el grupo en aquellos años.

- Una pedagogización y psicologización de las propuestas programáticas a la luz de la divulgación de las ideas de Piaget¹⁹⁷. El medio o entorno es reformulado como lugar por donde ha de empezarse en una lógica piagetiana, según la cual el pensamiento concreto del niño tiene su mejor escenario de construcción en el espacio cercano concreto, para luego extenderse progresivamente hacia conocimientos más generales y abstractos propios de la etapa de operaciones formales.
- Así mismo, en los estudios geográficos aparece una concepción con muchas similitudes a la del *milieu* de la geografía regional francesa, pues ésta se adaptaba, como anillo al dedo, al esquema del grupo *Rosa Sensat*¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Como puede verse en Batllori Casas 1982: 42-43 se apoyan, especialmente, en las siguientes obras: H. Aebli: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1973; B. Inhelder y J. Piaget: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972. Según R. Batllori y M. Casas tan precisa coincidencia entre opciones metodológicas de indagación *l'estudi de la Història com a descoberta constant*, desarrollo psicológico de los alumnos y métodos científicos de acercamiento al conocimiento, fue algo que ellas mismas, junto a otros colegas comprobaron en una investigación hecha al amparo de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona para el último ciclo de la EGB. Con el correr del tiempo ésta y otras certezas didácticas fueron atemperándose, sobre todo cuando se puso en tela de juicio, por el mismo Piaget, que de su pensamiento pudiera deducirse cualquier dictado para la acción de enseñar. Así, el sabio ginebrino hace unas declaraciones en 1976 que son recogidas en *Cuadernos de Pedagogía* un año más tarde entre las que se puede leer «No soy, en absoluto, pedagogo de profesión y tampoco tengo opiniones personales en el terreno de la educación; sin embargo me gustaría señalar que los fenómenos psicológicos, no permiten a la psicología del niño, tal y como intentamos construirla en sí misma, deducir una determinada pedagogía» Piaget, 1977. Sin embargo, hay que decir que es también Jean Piaget el que contribuye con toda claridad a las interpretaciones pedagogistas de su obra; o si no, véase lo que él decía en 1935 y en 1965, y que aparece en J. Piaget: *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona, 1975.

¹⁹⁸ Además, no caben extrañarse de que esa influencia, cultivada en España por el geógrafo Pau Vila, tan cercano y admirado por la renovación pedagógica catalana, tuviera efectos atractivos sobre la *Associació de Mestres Rosa Sensat*. Pueden encontrarse muchos testimonios de la adopción por el grupo de la tradición que representara especialmente Vidal de la Blache. Por ejemplo en Casas Batllori 1980: 2: «El medi o entorn en el qual vivim és un conjunt molt complex d'elements que s'interrelacionen tot formant unes xarxes que podríem anomenar paisatges, en les quals qualsevol petita variació en un dels elements, porta un canvi, de vegades molt notable, en tots els altres».

- Entreverando todo lo anterior el medio próximo era conveniente y oportuno por cuanto favorecía la identificación nacional catalana: conocer y estimar el propio país es un derecho de todo ser humano que la escuela no puede olvidar Grup de Rosa Sensat, 1981 . Aunque en las propuestas del grupo también se dejara constancia de que lo local era el punto de partida y no el de llegada¹⁹⁹.
- La concepción interdisciplinaria o globalizadora de las ciencias sociales era otra de las presencias en el paradigma *Rosa Sensat*.

La misma Pilar Benejam, en entrevista a *Cuadernos de Pedagogía*, reconoce los elementos que hemos citado como componentes de su modelo didáctico: Geografía Regional Francesa, pedagogía escolanovista, catalanismo, identificación empírica de la realidad inmediata para ampliar radialmente el horizonte y psicología piagetiana Cuadernos de Pedagogía, 1994 .

Resumiendo la caracterización del paradigmático modelo del grupo *Rosa Sensat*, que se extrae a partir de sus más significadas publicaciones, puede decirse que nos encontramos con una historia geográfico-económica secuenciada con la más tradicional cronología del código disciplinar de la historia prehistoria, edad antigua, edad media, edad moderna, etc. y en la que el paisaje, mutado en entorno según un paidocentrismo de sabor piagetiano, sería el cimiento donde se asienta una metodología inductivo-empirista para el estudio geográfico de un territorio que desde una interpretación fisonomista, un tanto angosta, del medio o entorno próximo se progresa hasta el conocimiento científico deseado.

Se ocuparon, desde luego, en *Rosa Sensat* de la elaboración de programas escolares, aspecto que interesa especialmente a nuestra investigación. En aquellos

¹⁹⁹ Cuídanse mucho de proclamar una vocación internacionalista y de no dar pie a que su pedagogía pudiera ser tildada de localismo o cerrada en una visión de parroquia. No es extraño. El mismo Pierre Vilar, su más alto referente en ciencia histórica sobre todo por su fundamental obra *Cataluña en la España Moderna* ya estaba advertido de ese riesgo a raíz de las sugerencias que recibe de Simiand cuando este le pone en guardia sobre las posibilidades de degeneración de los estudios regionales en una “metodología de jardincillo” Cuesta, 1997a: 556 .

se puede detectar como su discurso teórico que hemos esbozado un poco más atrás, se reduce y empobrece al verse sometido a la traducción en propuestas curriculares. Una primeriza aportación es firmada por Montserrat Casas, Onofre Janer, y Josep M. Masjuan Casas *et. al.*, 1976). Allí se define un programa al que ya hemos aludido con ocasión de su presentación pública en las jornadas celebradas en Madrid para analizar los Programas Renovados del MEC VV.AA., 1981. Los representantes y ponentes del *Grup de Ciències Socials, Associació de Mestres “Rosa Sensat”* en esa ocasión eran Pilar Benejam, Joan Pagés, y Montserrat Casas. Presentaron una propuesta de programación para los niveles medio y superior del área de ciencias sociales y que figura completa en un apéndice del libro (pp. 235-265²⁰⁰). Por parte de P. Benejam, que se ocupa de la geografía pp. 226-230, la propuesta se resume así: A partir del tercer curso, los contenidos se refieren respectivamente a la localidad, la comarca y la región, es decir, a los que estrictamente podemos considerar ajustados al estudio del entorno. Los objetivos del tercer nivel son estudiar, a partir de la localidad, los tres sectores de la actividad económica, y la familiarización con la cartografía local «situarse en el plano local y manejarlo adecuadamente»; aproximarse al concepto de tiempo a partir de referencias concretas y familiares al niño, e iniciarse en las funciones del gobierno de la localidad. Los de cuarto nivel son “comprender el mapa de la comarca...”; el manejo de estadísticas simples; situar y analizar los accidentes geográficos, vías de comunicación y el doblamiento; relacionar los recursos económicos con el poblamiento y con el mercado y estudiar la función de la capital comarcal; introducir el concepto de tiempo a partir de costumbres, ferias, monumentos, etc.. Y los objetivos del quinto nivel reiteran, aproximadamente, en el ámbito regional lo ya dicho para los cursos anteriores y se amplía la escala de aproximación al

²⁰⁰ Las primeras propuestas para la 2ª etapa de EGB presentadas en público, lo son en las *Escolas d’Estiu* de 1975 y de 1980, luego hay una publicación del Grup de Rosa Sensat 1981. Realmente, los programas de Ciencias Sociales para la primera y segunda etapa de la EGB, que hacen y experimentan los miembros de Rosa Sensat, se presentan en distintas ediciones de la *Escola d’Estiu* y luego los publican en *Perspectiva Escolar* o en la editorial de *Rosa Sensat*, tal y como puede verse en la cuidadosa selección bibliográfica de Luis Gómez (1982).

tiempo histórico; también se añade una introducción al estudio del gobierno de la región. Para estos objetivos se proponen diez temas en cada nivel o curso. En sexto curso el estudio se dedicaría a España y en séptimo al mundo. Aludiendo a esa correspondencia entre cursos escolares y escalas políticas del espacio, es presentada como una verdad empírica obtenida de las experiencias innovadoras de los maestros y maestras de la asociación *Rosa Sensat*. Todo ello a la luz de principios piagetianos:

«Nosotros creemos que es imposible, y lo hemos experimentado, situar España en 5°. Creemos que España es un estudio adecuado en el nivel de 6°. El mundo puede estudiarse en 7° curso» *Op. Cit.* pp. 229 .

Montserrat Casas, que por entonces ya era profesora de Didáctica en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de San Cugat, en su comunicación *Op. Cit.* pp. 231 234 se encarga de exponer el programa de enseñanza histórica. Repite los mismos tópicos de sus colegas: que hay que seguir la prescripción psicológica que indica lo que se puede y no se puede aprender a determinadas edades, y dado que el pensamiento abstracto no se ha desarrollado se está desarrollando de 6° a 8°... , hay que dar una historia que parte de hechos concretos, conocidos. Aunque...«esto no significa en ningún caso que nos que demos sólo en el entorno. Es decir, el punto de partida siempre tiene que ser el entorno, pero nunca el punto de llegada» *Op. Cit.* pp. 232 . Partiendo del presente y lo presente por ejemplo el paisaje que se contempla se retrocede imaginando como serían las cosas en el tiempo pasado. Hace afirmaciones tan pintorescas como la siguiente: «En 8° cogeríamos la época más difícil y conflictiva, los siglos XIX y XX.». En este momento los grupos de renovación (siguiendo la indicación de los colegas psicólogos) han hecho una reflexión autocrítica; esto es, que la enseñanza activa no consiste o no sólo consiste en hacer cosas materialmente, sino en una actividad mental. El colmo de la originalidad!

De la reivindicación catalanista que siempre inspiró al grupo *Rosa Sensat*, se encarga en esta ocasión Marta Mata. Su intervención es una breve comunicación en tono burocrático, incluso leguleyo, en la que esencialmente se viene a reivin

dicar la capacidad de las comunidades autónomas para decidir sobre la enseñanza en su ámbito competencial. Junto a esa reivindicación, viene la crítica a los Programas Renovados por ser continuadores de la tradición centralista e impositores del castellano. En el ámbito de las Ciencias Sociales la queja de M. Mata se refiere al uso en los Programas Renovados del concepto de “región” olvidando el de “nacionalidad”. Nos interesa destacar el acoplamiento que hace Marta Mata entre reivindicación nacionalista y conveniencia pedagógica:

«Los términos “competencia plena” y “regulación” combinados, permiten la posibilidad de redactar los programas de enseñanza desde la propia comunidad, posibilidad muy positiva pedagógicamente por cuanto apunta al acercamiento entre aquello que se trabaja en la escuela y el medio; cada Comunidad Autónoma es un medio diferenciado por la historia, la geografía, la estructura social, la lengua, la cultura, las expectativas, etc.; y desde aquí lo positivo de la fórmula.» *Op. Cit.* p. 75 .

Toda una exhibición del uso de dos sospechosos inventos, la patria y la pedagogía del entorno o medio, como feliz coincidencia de dos *hechos* que nos vienen naturalmente dados! Parece resonar desde lo lejos el famoso *Discurso a la nación alemana* 1807-1808 de J. G. Fichte. Imbuido de fervor pestalozziano decía el filósofo alemán al comienzo del discurso nº 2: «En estos Discursos expondré directamente a vosotros que me escucháis, y mediante vosotros a toda la nación alemana, la manera de regenerar nuestra nacionalidad merced a una educación nueva...» Fichte, 1899 .

El análisis de esta programación del grupo de Ciencias Sociales de la *Associació de Mestres Rosa Sensat* , conduce a algunos juicios críticos sobre su significado en el contexto que se emite. Amén de la escasa elaboración formal con la que se presentan los programas, la inspiración es marcadamente disciplinar y academicista, sesgo que se acentúa en lo que se dice más adelante para el Ciclo Superior²⁰¹.

²⁰¹ Esta y otras críticas se hicieron al grupo catalán ya en los tiempos de su máxima actividad, Luis Gómez, 1982; Luis Urteaga, 1982 . Sustancialmente son dirigidas a demostrar la falta de originalidad de los movimientos de renovación, concretamente del *Rosa Sensat*, que no hacían sino repetir viejas propuestas didácticas. Propuestas, por cierto, ya formuladas por autores hispanos desde el siglo XIX, aunque las declaradas fuentes de inspiración de los movimientos renovadores apuntaran a otras latitudes. Precisamente, Luis Gómez 2001 , entre

La secuencia cíclica, a partir del entorno y la experiencia próxima al alumno no contiene novedad alguna, ni siquiera en las recomendaciones salpicadas en el temario sobre actividades de exploración en las proximidades de la escuela visitas, excursiones, En gran medida consistieron en atribuir valor didáctico a la geografía regional francesa y desarrollar programas en consecuencia. Pilar Benejam, lo expresaba con toda claridad:

El hecho de que la Geografía Regional estudie un lugar determinado en un momento dado para entenderlo como un todo, hace de esta Geografía un modo de pensar integrado, que readecúa a las exigencias de la didáctica de la primera etapa que estudia el medio concebido globalmente y enmarcado dentro del momento presente Benejam, 1978 .

Escribiendo estas líneas recibimos la noticia del fallecimiento de Marta Mata ²⁷ 6 2006 . No hay duda de que en su persona se ha reconocido, con un sentir mayoritario, la representación no sólo del *Rosa Sensat* y la larga historia de la renovación pedagógica progresista catalana, sino del conjunto de los MRP españoles. Para nosotros esa representación es también la de una tradición que hemos llamado liberal socialista y que, desde Giner de los Ríos, pasando por Lorenzo Luzuriaga, hasta los grupos innovadores del último tercio del siglo XX, ha sostenido una ideología, unos presupuestos pedagógicos y unas formas de acción y de poder en el universo educativo hispano²⁰². No hay renovación sin tradición. Al aludir a Marta Mata en la hora de su desaparición, y con independencia del

otros, se ha fijado en la figura de Joan Benejam i Vives (1846–1922), un maestro de Ciudadela, el cual está ya introducido en la tradición discursiva que remonta, ochenta años después, el grupo de “Rosa Sensat”. Hacemos referencia Joan Benejam, porque aún dándose una coincidencia de parentesco y paisanaje con Pilar Benejam, no hemos visto que aparezca en ninguna bibliografía del grupo de renovación catalán. Realmente la nómina de pedagogos hispanos que se salvaron del “olvido” de los MRP era muy reducida. Sería interesante investigar sobre como se teje la memoria y el olvido de la pedagogía hispana a través de las presencias y ausencias que pueden detectarse en las bibliografías de los MRP. En parte, eso hacemos en el presente investigación.

²⁰² Marta Mata vio reconocida su labor en vida con las más altas distinciones del ámbito educativo, tanto en su Cataluña natal como en el Estado español: Doctora *Honoris causa* por la Universidad Autónoma de Barcelona, Medalla de Oro de Barcelona al Mérito Científico,

respeto que su persona nos merece, no rompemos el hilo de nuestras ideas sino que nos apoyamos en su imagen para concluir la presente aproximación al grupo *Rosa Sensat*. Tres rasgos destacan en el mismo y que también pueden reconocerse en la biografía de su fundadora: vinculación permanente con la cultura científica y política de la escuela, compromiso militante en la renovación pedagógica, liderazgo en agencias mediadoras para la formación del profesorado y la difusión de ideas²⁰³.

En el ámbito de la renovación pedagógica catalana la influencia del *Grup Rosa Sensat* aún está presente y alimenta la producción académica, como demuestra, para el caso de la enseñanza del medio o entorno la reciente tesis doctoral de Vilarrasa 2004, de la que hemos de ocuparnos por un doble motivo. Como se indica en el título de esa investigación, *El medi local com a escala d'anàlisi a l'ensenyament de les ciències socials. Educació Secundària*, su objeto tiene cierta relación con la nuestra. En segundo lugar, se trata del trabajo de una persona muy próxima al grupo *Rosa Sensat*, y por ello constituye una magnífica muestra de ese “*Rosa Sensat* difuso” que, como en tantos otros casos en la historia de la pedagogía convierte en referencia y modelo a los protagonistas más allá de su obra, con independencia de ésta. Así se traza el camino de las mitificaciones. En los

Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya, Cruz de Alfonso X el Sabio y Presidenta del Consejo Escolar del Estado.

²⁰³ La intrahistoria del *Rosa Sensat* no se encuentra con facilidad a disposición del público. Aunque la organización dispone en Internet de una elaborada revista electrónica <http://www.rosasensat.org/marco.htm>, no podemos a través de ella saber de los sujetos implicados en las interioridades de su itinerario. Sin embargo nos aporta una difusa información sobre quién forma parte de la asociación en la actualidad que concuerda con nuestras apreciaciones: un millar y medio de socios; más de dos mil suscriptores a sus publicaciones, más de cuatro mil profesores que han colaborado en sus actividades de formación y miles de maestros-alumnos que se han matriculado en sus escuelas y cursos. Es decir, el perfil de una compleja estructura dedicada, en gran medida a la formación permanente del profesorado, con servicios y recursos bibliográficos, con un número de seguidores bastante estable; una organización de estructura intermedia entre la que se estila en las organizaciones sindicales y las empresas editoriales. Y en cualquier caso, el grupo *Rosa Sensat*, tuvo y retuvo una clara distinción entre sus bases y los grupos, reducidos, de los formadores dirigentes Ver Organigrama en la citada dirección electrónica.

agradecimientos, Araceli Vilarrasa i Cunillé hace explícito reconocimiento de deuda intelectual al *Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat*, circunstancia que señalamos porque, amén del reconocimiento formal, es expresión de la significativa influencia que en su día ejerció y aún ejercen sus veteranos miembros desde la atalaya universitaria²⁰⁴. Entre otras cosas el trabajo de A. Vilarrasa contiene una reflexión sobre el pensamiento pedagógico que ha acompañado a la autora en su itinerario profesional y que consideramos común a buena parte de los efectivos que se ocuparon de la teoría y la difusión de la didáctica del entorno, con referencia indudable en el colectivo de *Rosa Sensat*. Como tal nos interesa la primera parte pp. 31-111, *L'evolució del concepte de medi en la didàctica de les Ciències Socials*²⁰⁵. Es decir, una mirada retrospectiva en la que la autora viene a confirmar lo que hemos venido manteniendo en referencia a la memoria selectiva por la que se autoadscriben los MRP, especialmente el grupo *Rosa Sensat*, a una estirpe *progresista*, portadora de la didáctica del entorno en sus más valiosas concepciones, que nacería en los ámbitos de la Escuela Nueva, en la obra de J. Dewey y pedagogos coetáneos. Efectivamente, puede verse claramente cómo A. Vilarrasa cultiva esa idea *progresista del progreso*²⁰⁶ en cuya corriente se ven navegando y descubriendo siempre nuevos y superiores enfoques que dan sentido a una innovación perma

²⁰⁴ Araceli Vilarrasa formó parte con Emili Muñoz, Rosa Ascón, Monserrat Oller y Neus Oller del grupo de renovación Bitàcora, que elaboró en los años noventa proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Fue también responsable del *Programa de Coneixement de la Ciutat i Educació Ambiental de la Direcció de Serveis Pedagògics IME del Ajuntament de Barcelona*.

²⁰⁵ El resto y grueso de la investigación trata de dos cosas: de las permanentes revisiones que en el campo académico de las ciencias sociales han ocupado a sus integrantes, tras la LOGSE, a golpe de supuestos giros sociológicos, pedagógicos, epistemológicos, ... que conmueven al gremio para la actualización de su ciencia. En segundo lugar hay un trabajo empírico sobre el pensamiento y las prácticas de un grupo cualificado de profesores de enseñanza secundaria en relación al medio local. Estas aportaciones no tienen mayor interés para nuestro estudio.

²⁰⁶ Esto es: la idea de la escuela como lugar de salvación laica que conduce indefectiblemente a la emancipación humana y a la felicidad de los sujetos escolarizados. La concepción de la evolución progreso de la innovación progresista es una pieza necesaria de esa ideología.

nente de la enseñanza del entorno. Aunque esa tarea responde principalmente a una necesidad de la producción, consumo interno y credencialismo en la cultura universitaria, que se ve obligada al remozamiento de ideas y la aportación de nuevas teorizaciones, con independencia de que esos esfuerzos sean inductores de cambios en la escuela. Así, en esa primera parte de la obra de A. Vilarrasa *Op. Cit.* 33-38, se incluye un breve repaso del pensamiento pedagógico que nosotros hemos llamado *sedimento arqueológico* del código pedagógico del entorno. Se trata de una apretada síntesis hecha tal y como reconoce la autora a partir de dos fuentes secundarias²⁰⁷. El esfuerzo de recoger, aunque sea muy resumidamente, los precedentes de la enseñanza del entorno, es digno de alabar. Sin embargo, al no manejar y someter a crítica los textos originales de Comenio, Locke, Pestalozzi, Froebel, Rousseau y otros a los que A. Vilarrasa hace alusión, esta pequeña parte de la investigación queda enclaustrada en una historia de las ideas pedagógicas y atrapada por taxonomías filosóficas (empirismo, positivismo, holismo, idealismo, etc.). Se echa en falta, así mismo, que a la hora de ilustrar con fuentes secundarias estos precedentes pedagógicos anteriores al siglo XX, A. Vilarrasa no haya aprovechado, desde el enfoque geográfico de su tesis, varios trabajos que contienen una rica información mucho más orientadora para la reconstrucción del acervo didáctico del entorno en la pista de la enseñanza geográfica²⁰⁸. Pero ésta no sería falta de importancia si al hilo del relato no se siguiera con la idealista filiación *progresista* que se expresa al comienzo del apartado *Experiencialisme i educació progressista al S. XX* y que arranca con estas líneas:

²⁰⁷ La *Historia de la educación occidental* de J. Bowen, así como la poco fiable de T. Rodríguez Neira 1999 : *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*, Barcelona: Milenio. La gran obra de Bowen es imprescindible como material de consulta a la hora de bregar con la historia de la educación, pero resulta insuficiente para extraer de ella un conocimiento afinado sobre génesis de la didáctica del entorno.

²⁰⁸ Trabajos como los derivados del magisterio de Horacio Capel, y que han dado lugar a investigaciones, cuya importancia hemos señalado reiteradamente, como las de Julia Melcón o Alberto Luis.

«Caldrà arribar al S. XX per tornar trobar un autèntic moviment a favor d'una ciència de l'educació des de la perspectiva progressista. A Europa aquest moviment es produirà de la mà de Maria Montessori i a Amèrica sota el lideratge de John Dewey» Vilarrasa, 2004: 39 .

A partir de ahí, y hasta el final de la primera parte, sigue un relato *selectivo* de las ideas y autores de moda y sus consecutivos declives para ser sustituidas por otras ideas y autores: J. Dewey, R. Cousinet, J. Piaget, H. Abeli, H. Hannoun, M. Debesse Arviset, R. Faure, P. Bailey, entre otros, y para terminar con una destacada citación de miembros del Rosa Sensat, que se ocuparon de *La lenta re presa*, desde finales de los años sesenta, que es cuando se inicia «una recuperación lenta i dificultosa, però entusiasta, de la tasca pedagògica de la Segona República i dels pedagogs i geògrafs de les primeres dècades del S. XX» *Op. Cit.*, pp. 65 . Y como el progreso no se detiene, la tesis continúa recogiendo un discurso de la didáctica de las ciencias sociales tras la LOGSE²⁰⁹ (un punto de inflexión según A. Vilarrasa referenciado, en la cada vez más académica producción de los miembros del Rosa Sensat y otros didactas, salpicado con citas de autoridad del pensamiento general y los estudios sociales, generalmente de autores que gozan de prestigio intelectual, y abordando lo que se consideran retos de futuro y nuevas problematizaciones.

En fin, el paradigma *Rosa Sensat* se sigue construyendo en el presente mediante la producción académica²¹⁰ que reinventa una historia de la didáctica del

²⁰⁹ Es harto significativo que al analizar este trance, la autora pase totalmente por alto la ruptura que la Generalitat hizo del área de Conocimiento del Medio en dos áreas bien diferenciadas: natural y social. Reafirma nuestra hipótesis sobre una conformidad de intereses entre el gobierno catalán y el Grupo Rosa Sensat, el cual, al fin y al cabo siempre respondió a su formación disciplinar en Geografía e Historia, trabajó con preferencia las etapas superiores de la EGB y la enseñanza secundaria y no tuvo ninguna inclinación hacia las propuestas, viejas y nuevas, de globalizar la enseñanza del entorno integrando en el conocimiento escolar el mundo social y el natural.

²¹⁰ Hay que señalar que revistas científicas como *Iber*, *Didáctica de las Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia*, que ve la luz en la editorial Graó 1994 o la de más reciente aparición, 2002, *Enseñanza de las ciencias sociales*, editada por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, pertenecen al *campo* emergente de la didáctica de las ciencias sociales como disciplina académica en el cual ha tenido lo que antes denominamos *Rosa Sensat difuso*, su corres

entorno con un uso muy selectivo de la memoria, de inclusiones y exclusiones y haciendo uso a veces explícito, a veces tácito de una dualización categorial de muy sospechoso fundamento: didáctica progresista frente a conservadora. De esta forma, en la tesis de A. Vilarrasa, se construye una coherencia de historia, ideas y sujetos, tendente la narración autoreferente y hagiográfica y escasamente receptiva a la crítica, tanto si procede desde otras perspectivas científico-didácticas, como de la más radical estirpe crítica de la sociología de la educación. Por ello, cuando se procede a una revisión autocrítica de la propia trayectoria, se busca el refrendo del progreso ininterrumpido (progreso científico), como coartada ideológica. Una revisión que vendría a decir algo así: “nosotros hemos superado nuestra ingenuidad y deficiencias, al tiempo que lo ha hecho el mismo desarrollo de la ciencia”. En esta lógica la adscripción a las *doxas* de actualidad y prestigio, es inevitable; y ello se traduce en ritos citatorios tan frecuentes hoy en la didáctica academicista. A esta caracterización no es ajena la acción que el grupo *Rosa Sensat* ha mantenido, desde su constitución, para ocupar un espacio de saber poder y establecer lazos con estructuras burocráticas y académicas.

Grupo IRES

El Grupo IRES *Investigación y Renovación Escolar* ²¹¹ tiene sus orígenes en un pequeño colectivo de innovación surgido en la Escuela de Magisterio de Sevilla, cuya actividad más visible fue, a partir de 1983, la organización de unas jornadas de renovación pedagógica, de notable repercusión en el ámbito español y con conexiones exteriores, sobre todo con Iberoamérica, llamadas *Jornadas de*

pondiente cuota de influencia. Tampoco es casualidad, que los directores de la tesis de A. Vilarrasa sean J. Prats y P. Benejam, miembros del equipo directivo de la primera publicación y directores, ambos, de las segunda. Al fin y al cabo dicho campo académico es pequeño, y, está forzosamente regulado en este estado, por la fuerza endogámica.

²¹¹ Lo que denominamos como “Grupo IRES” es propiamente el “Grupo Investigación en la Escuela”, que a partir de 1991, cuando se publican los primeros documentos del Proyecto IRES Grupo Investigación en la Escuela, 1991, pasa a ser conocido indistintamente con el nombre de Grupo IRES o Grupo Investigación en la Escuela.

Investigación en la Escuela. Cuando en páginas anteriores tratábamos de la inclusión de contenidos ecológicos y medioambientales en el currículo me refería a tres profesores Rafael Porlán, Pedro Cañal y José Eduardo García ²¹² que constituían precisamente ese núcleo inicial y principal motor de la actividad en los primeros tiempos de IRES²¹³. Un grupo con formación inicial en Ciencias Naturales al que se unen profesores de Ciencias Sociales: muy tempranamente Francisco F. García Pérez, que ya participó en las jornadas de 1983, y, a principios de los años noventa, Javier Merchán Iglesias. El resultado fue que el Grupo Investigación en la Escuela promovió, a partir de 1991, el, posiblemente, proyecto más ambicioso de la época: se pretendía integrar, a partir de enfoques didácticos compartidos, desarrollos curriculares de las áreas experimentales y sociales, con proyección a la enseñanza primaria y secundaria. Independientemente del alcance de los resultados, ese empeño por la integración curricular coloca los trabajos de IRES como referentes de la innovación en la que se encuadra el código pedagógico del entorno.

Si dirigimos la atención hacia el perfil de los tres citados fundadores, vemos que tienen una formación universitaria especializada, profesionalmente se mueven en medios académicos normalistas y sólo uno de ellos, J. E. García, tuvo experiencia docente en enseñanzas medias. No fueron un caso excepcional, pues basta ver la nómina de aquellos miembros de IRES que son productores de conocimiento didáctico y han publicado distintos trabajos, para constatar que, de

²¹² Rafael Porlán y Pedro Cañal eran, ya entonces, profesores de la Escuela de Magisterio de Sevilla. J. Eduardo García era profesor en el I.B. Martínez Montañés y estaba vinculado a los dos primeros por su común procedencia de la carrera de Biología. Ya en 1981 una de sus primeras publicaciones de autoría compartida, *Ecología y Escuela*, muestra los rasgos básicos que caracterizará el trabajo posterior del grupo Cañal *et. al.*, 1981. Y aún con anterioridad, antes de la constitución del grupo, la idea básica de investigación directa sobre el entorno próximo ya era expuesta por Cañal *et. al.* 1978 como versión didáctica según la programación por objetivos del trabajo de campo del naturalista.

²¹³ Para una aproximación al entramado de miembros, campos de investigación, bibliografía, investigaciones en formato académico y experiencias de enseñanza relacionadas con IRES, puede verse el trabajo de F. F. García Pérez http://www.ub.es/geocrit/b3w_205.htm.

una u otra manera y en un momento u otro, han mantenido vínculos con la universidad²¹⁴. Vínculos que con el tiempo se han consolidado. Pero también desde el principio los fundadores de IRES mantienen espacios de encuentro “militante” con maestros y profesores de enseñanza no universitaria y son dirigentes en afanes innovadores de la escuela. Responden al paradigma del experto que se mueve en el espacio intermedio entre las disciplinas científicas y la psicopedagogía, el terreno de las didácticas especiales, y como tales contribuyen a fortalecer una recurrente *verdad* de la reflexión pedagógica: la necesidad de síntesis entre teoría y práctica, ideas y experiencia, ciencia y conciencia de transformación de la realidad escolar. Desde la mirada histórica estamos ante otro de los intentos, a escala regional, en los que dos culturas o dimensiones de la cultura escolar, la académico-científica y la empírica, se encuentran o tratan de encontrarse. En el análisis general de la producción, distribución y aplicación del conocimiento didáctico comparece la pretensión de coherencia entre teoría y práctica y se traduce en una praxis de *compromiso* de grupos y/o personas de campos académicos con la base docente²¹⁵. Pero ese análisis revela unas relaciones asimétricas, como

²¹⁴ Al igual que en otros lugares estos vínculos con la Universidad posibilitaron, a través del ICE, en los años ochenta y primeros noventa del siglo pasado, la conexión del mundo universitario con el mundo de la enseñanza no universitaria, especialmente de las Enseñanzas Medias. Miembros del IRES gestionaron el Área de Innovación Educativa del ICE de Sevilla y la coordinación del CAP entre 1988 y 1992. También en este caso y en esos momentos, fue importante la conexión con los nacientes Centros de Profesores CEP; de hecho, J. Eduardo García puso en marcha, como coordinador, el primer CEP de Andalucía, el de Sevilla, y en los años 1989 y 1990 funcionó una coordinación entre los CEPs de Sevilla y el ICE, que contribuyó a definir el modelo formativo de estos nuevos centros, cuando eso parecía aún posible.

²¹⁵ La relación con los centros donde se experimentan proyectos curriculares de carácter global, sistémico y de fundamento constructivista, característicos de IRES, es sin duda una relación de expertos/prácticos aunque se autorepresenta bajo la forma de *proceso colaborativo*, tal y como se hace en Pozuelos Estrada 2000, una tesis doctoral estrechamente vinculada con grupos iresianos y de la que nos hemos ocupado en Mateos 2001c. Hay alguna otra experiencia, más primitiva, de características peculiares, como por ejemplo, la implicación asesora de Rafael Porlán en proyectos innovadores con maestros como J. Martín y Juan J. García en el C.P. “Giménez Fernández”, en la barriada del Polígono Sur, en Sevilla en la etapa de experimentación de la Reforma del Ciclo Superior de la EGB en Andalucía.

no podía ser de otra manera, en las que la figura del experto, dirigente del movimiento renovador, está inevitablemente en un plano distinto al del maestro. Son, en definitiva, relaciones de poder en las que cada parte ejerce el suyo a modo de acción y resistencia.

El grupo IRES gozó durante largo tiempo de todos los elementos para ejercer una influencia real en la práctica escolar: plataforma académica, amplia audiencia en el profesorado, órgano de expresión la revista *Investigación en la Escuela*, que se edita desde 1987, abundantes publicaciones y un elaborado y ambicioso proyecto²¹⁶. El espacio de las actuaciones de IRES se extendió incluso a las decisiones de la administración educativa²¹⁷. No se engañaban tampoco los miembros de IRES sobre las dificultades de trasladar los planteamientos teóricos a las aulas ni pretendieron dar productos acabados para que fuesen recogidos como tales por los profesores. Más bien se pretendía que el profesorado fuera impregnándose de ideas e inquietudes para la transformación de sus prácticas en contextos colaborativos. Y sin embargo, al cabo de los años, la huella de la empresa irediana o, si se quiere, los resultados han de ser vistos con la mirada del presente,

²¹⁶ La presencia de autores de IRES no se limita a editoriales y publicaciones afines y del ámbito andaluz, pues es una de las más destacadas en *Cuadernos de Pedagogía*. Ellos son los más asiduos colaboradores con trabajos atinentes al código pedagógico del entorno según el catálogo de colaboraciones que he seleccionado y recogido en el **Anexo 16**; y el grueso del nº 209 de esta revista diciembre de 1992 es obra del profesores iredianos.

²¹⁷ Bien conviene matizar en éste punto: Tanto Rafael Porlán y Pedro Cañal, por una parte, como Eduardo García por otra, como Ángel Lledó por otra, como Francisco García y Javier Merchán por otra pues nunca llegaron a trabajar todos coordinadamente en un proyecto, ocuparon puestos de decisión en la política educativa de la administración andaluza. Sin embargo realizaron en distintos momentos, entre 1985 y 1992, funciones de asesoramiento de profesorado, de propuestas de diseño curricular, de seguimiento de la experimentación y hasta de colaboración en la redacción de los Decretos autonómicos de 1992 (que desarrollaban el currículum oficial básico de la LOGSE) en el contexto de grupos más amplios. Ello no quita que el influjo del grupo fuera grande en la reforma en Andalucía y el propio modelo del proyecto IRES se vio “trasladado” incluso, en gran parte, al currículum andaluz. Ya en los años ochenta habían llegado a jugar un importante papel en la reforma curricular del Ciclo Superior de EGB que se hace en Andalucía.

pues no en vano el tiempo y la experiencia modela nuestras ilusiones y nuestro conocimiento.

Eso mismo creemos que puede hacerse, con el testimonio y el juicio de un veterano y cualificado protagonista del proyecto IRES, Francisco F. García Pérez. He recurrido a él con unas preguntas que, al ser puntualmente contestadas, constituyen el siguiente material, en formato de entrevista Entrevista, 2006 ²¹⁸:

«Julio Mateos: Me interesa saber cuándo y cómo (desde qué inspiración o influencias) se perfilan en el Grupo IRES las ideas que anidan en lo que he llamado el código pedagógico del entorno. Las ideas de una enseñanza globalizada, a partir del medio circundante, basada en procedimientos activos e indagatorios, etc.

Francisco García: Creo que la clave está en las inquietudes de renovación educativa presentes en el pequeño grupo que constituye en los años 80 del siglo pasado el denominado “Grupo Investigación en la Escuela” que también podemos llamar “Grupo IRES”, por el nombre del proyecto que luego alumbró. J. Eduardo García Díaz era, a finales de los años setenta un joven licenciado en Biológicas que fue, recién terminada su carrera, profesor de prácticas de Ecología en la propia Universidad y tuvo como alumnos a Pedro Cañal y Rafael Porlán. A los pocos años P. Cañal y R. Porlán, biólogos, eran profesores de la Escuela de Magisterio de Sevilla y J. E. García, también biólogo, era profesor del I. B. “Martínez Montañés”. La común procedencia en la carrera de Biología y la, asimismo, común inquietud política (vinculación al movimiento estudiantil y de PNN) cristalizó en los planteamientos de renovación de la educación que este núcleo del futuro grupo asumió desde sus primeros años. Una de las banderas de la renovación pedagógica, renaciente en los años setenta, era, precisamente, el “estudio del entorno”, o la “investigación del medio”. La formación biológica de los colegas citados facilitó el proceso y, más concretamente, la aportación de la Ecología (ciencia relativamente reciente en el ámbito académico y en la que los tres tenían formación) proporcionó un bagaje conceptual nuevo sobre todo el enfoque sistémico – para abordar más “científicamente” ese estudio del entorno. Aquí creo que se halla la génesis del “código” por el que me preguntas.

²¹⁸ La amable y cualificada colaboración de F.F. García Pérez, aporta al autor de esta investigación la inestimable ayuda de los textos vivos, de la fuente que de forma real y no sólo metafórica hace honor al título de este apartado: *Las voces y los ecos de la renovación pedagógica: ...* La “entrevista” se ha realizado a través del contacto epistolar, lo cual ha permitido a Francisco García expresarse con el orden y precisión más propio de la escritura, cualidades que facilitan, en este caso, mi trabajo de interpretación.

En este sentido, es indudable que la perspectiva de las Ciencias Naturales y más concretamente la mirada ecológica han marcado decisivamente tanto las bases como el desarrollo del Proyecto IRES. Asimismo, al aparecer como un bagaje más potente, científica y pedagógicamente, que el aportado desde las Ciencias Sociales por otros componentes del grupo incorporados, además más tardíamente, como es mi propio caso, el peso de la orientación “natural” fue, sin duda, mayor que el peso de lo “social”, al menos en los primeros años de funcionamiento del grupo.

Yo creo que en las primeras actividades del grupo como ejemplo puede verse un temprano artículo en *Cuadernos de Pedagogía* titulado “El taller de Ciencias Ambientales” Cañal, García Díaz y García Pérez, 1980 el entendimiento del estudio del entorno se aproximaba, en cierta forma, a algunos planteamientos activistas, que posteriormente hemos criticado, con abundantes argumentos, desde el propio grupo. Se pretendía fomentar la actividad práctica de los alumnos sobre su entorno para que llegaran a “descubrir” la idea de “construir” aún no se utilizaba en estos contextos educativos— lo más interesante del conocimiento “científico” sobre dicho entorno, que en ese momento era el conocimiento aportado por el enfoque ecológico; a este respecto algunas de las actividades propuestas a los alumnos eran actividades “de campo” adaptadas del ámbito científico. Bien es verdad que nunca hubo, ni siquiera en estos primeros momentos, preocupación por generar aprendizajes similares a los científicos sino comprensión del entorno con instrumentos potentes, proporcionados en este caso por la perspectiva considerada entonces más poderosa, la ecológica.

El distanciamiento respecto a esta manera de entender el estudio se produjo, en todo caso, muy pronto, a través de dos vías que terminan por confluir: desde la idea de ecosistema se llega a la más general, y potente, de sistema, convirtiéndose la perspectiva sistémica en un enfoque básico para entender las realidades del entorno, pero también para entender la propia realidad educativa el aula, el centro escolar, el sistema educativo; por otra parte, la idea de aprendizaje por descubrimiento va siendo claramente sustituida por la de aprendizaje por construcción, coincidiendo con la irrupción de los primeros planteamientos constructivistas en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias. A estas dos líneas de evolución del pensamiento del grupo se incorpora, de una forma explícita, la reflexión epistemológica sobre el conocimiento escolar, realizada, sobre todo, a partir de la concepción evolucionista del conocimiento de Toulmin fuente básica en la investigación doctoral de R. Porlán, cuyas ideas básicas se plasmarán, sobre todo, en la obra *Constructivismo y escuela* Porlán, 1993; ello permitió completar la concepción sistémica antes citada. Por fin, no habría que olvidar que el pensamiento crítico se halla presente en la actividad del grupo desde sus primeros pasos, si bien quizás se manifestó primero con más fuerza en las actuaciones renovadoras que en la síntesis intelectual. Reflejo de estos componentes de fundamentación del pensamiento pedagógico de IRES es la compilación *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias* Porlán, García Díaz y Cañal, 1988, en la que colaboran, junto a los compiladores, autores como W. Carr o M. Pope. Ya también desde los primeros momentos, el grupo o algunos de sus miembros asume una perspectiva ambiciosa

de pensamiento que pretende ir más allá de los análisis didácticos al uso al reclamar, ante todo, una perspectiva epistemológica diferente y más allá, también, de la actuación habitual de los grupos de renovación pedagógica al postular un análisis sistémico de la escuela con una perspectiva estratégica de carácter crítico.

Así van cristalizando, pues, las tres perspectivas que se explicitarán como fundadoras del Proyecto IRES en 1991. Una síntesis más elaborada del cruce de estas tres perspectivas se recogerá años más tarde en la obra de J. E. García Díaz sobre el conocimiento escolar. García Díaz, 1998: la sistémica y compleja, la constructivista y la crítica. De ellas creo que la sistémica y compleja contribuye más decisivamente a la configuración, básica, de un cierto código pedagógico del entorno en el IRES, si bien la irrupción de la perspectiva constructivista fue decisiva en la definición de un modelo de metodología para trabajar didácticamente el entorno. Ello se muestra con bastante claridad en una de las obras más divulgadas del grupo, *Aprender investigando* (García Díaz y García Pérez, 1989).

J. M.: Se podría hacer un balance, un cálculo de algún tipo, sobre la repercusión que ha tenido vuestro trabajo en las prácticas escolares en la Enseñanza Primaria tanto en el pasado como en el presente? Me interesa también un juicio valorativo tuyo sobre el asunto.

F. G.: La actividad del grupo estuvo en los primeros años muy vinculada a la renovación en la enseñanza primaria, tanto por el propio ámbito de trabajo en la formación de maestros de dos de sus miembros más destacados, R. Porlán y P. Cañal, como por la masiva presencia de maestros y maestras en las populosas *Jornadas de Investigación en la Escuela*, celebradas anualmente desde 1983 a 1991. Asimismo, la implicación, corta, pero de profunda incidencia de R. Porlán y P. Cañal en el asesoramiento de la experimentación de la Reforma del Ciclo Superior de la E.G.B. en Andalucía, consolidó la relación entre la propuesta pedagógica innovadora del grupo y los maestros innovadores de educación primaria. Bien es verdad que posteriormente, sobre todo en los años noventa, y en gran parte debido a la presencia de varios miembros del grupo que trabajaban en la enseñanza secundaria la mirada se orienta también hacia la secundaria, concibiéndose el estudio del entorno como un análisis complementario que pretende llegar a ser “integrado” desde las perspectivas social y natural. Por lo demás, el centramiento del grupo en tareas investigadoras —concretamente las diversas tesis realizadas por sus miembros—, sobre todo en la segunda mitad de los noventa, ha contribuido a dotar de un sesgo más “universitario” a la actividad del grupo, lo que, seguramente, lo ha separado más de las experiencias renovadoras desarrolladas en los centros de primaria.

Creo que el influjo del IRES en la educación primaria se ha desarrollado a través de dos mecanismos: la renovación curricular que se produce, a su vez, por dos vías: tanto directamente, en las experiencias propuestas y/o realizadas, como a través del modelo trasvasado al currículum oficial andaluz—y el asesoramiento directo a maes-

tros tanto en curso de formación en los CEPs como en algunos centros . Ambos mecanismos han ido quedando reflejados en las plataformas de difusión de las ideas pedagógicas del Grupo: la revista *Investigación en la Escuela* y las colecciones de libros de la Editorial Díada, sobre todo la denominada “Serie Práctica”. Concretamente los libros de esta serie se concibieron, por parte del grupo, a finales de los ochenta, como el paradigma de lo que podría ser un material de formación dirigido a maestros. Así se programaron, como modelo, los dos primeros números: *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos* Cubero, 1989 y el citado *Aprender investigando* (García Díaz y García Pérez, 1989), cuyos títulos son ya todo un reflejo, correspondiente a ese momento, del programa educativo del IRES.

Más adelante, el grupo madurará una idea más compleja sobre cómo deben ser los materiales de formación del profesorado, a partir de un embrión ya presente en los documentos fundacionales Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. III : la idea de los MADDE Materiales de Apoyo para el Diseño y Desarrollo de la Enseñanza y desarrollada en algunos artículos por ejemplo, Lledó y Cañal, 1993 y, sobre todo, en las obras especialmente Porlán y Rivero, 1998 que presentan el modelo de formación de profesores asumido por el grupo, en el que el desarrollo profesional docente se contempla estrechamente vinculado al desarrollo de un currículum innovador para los alumnos. En esa idea de materiales se contemplan tres tipos de “documentación”: materiales para fundamentar y desarrollar el modelo formativo; materiales curriculares propiamente dichos es decir, propuestas de contenidos y actividades, etc. ; ejemplos a modo de sencillas narraciones de caso de cómo algunos profesores han desarrollado esa innovación, con anotaciones concretas sobre el funcionamiento de las actividades, sobre el aprendizaje de los alumnos, etc. Recientemente el grupo GAIA ha plasmado esa concepción con matices diferenciales con respecto a los materiales que se están desarrollando en el contexto del otro grupo, el DIE, pero con una base común, lógicamente en un proyecto “curricular” para la Educación Primaria, vehiculado a través de los equipos innovadores de profesores que estén dispuestos a implicarse en el mismo. Fundamentalmente esta propuesta, llamada *Investigando Nuestro Mundo* 6 12, propone un currículum básico de toda la Primaria, Travé, Cañal y Pozuelos, 2003 , estructurado, a partir de una cierta integración de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en forma de grandes “ámbitos de investigación escolar”, una idea básica desde los primeros documentos del IRES véase Grupo Investigación en la Escuela, 1991, vol. IV . Los “Ámbitos de Investigación Escolar” AIE son considerados, en el IRES, como una especie de organizadores curriculares o unidades de programación amplias. Estos ámbitos serían fundamentalmente “conjuntos de problemas socioambientales”, relacionados entre sí y que tendrían la característica específica de que, “desde la perspectiva de los alumnos, son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten, también, relacionar e integrar conjuntos de contenidos bajo la lógica del conocimiento escolar deseable”. Desde esa óptica se pretenden aproximar la problemática socioambiental a otras dos fuentes, consideradas, en

el IRES, importantes para definir el conocimiento escolar deseable: las ideas de los alumnos y las aportaciones de los distintos campos del conocimiento.

Sin pretender llegar a ofrecer una propuesta “completa” alternativa al currículum oficial —propósito que siempre se ha descartado en el IRES—, otros miembros del grupo, como es mi propio caso, hemos desarrollado actividades de experimentación curricular con equipos de profesores en torno a determinados ámbitos de investigación escolar, como el medio urbano véase, por ejemplo, García Pérez y otros, 1993, las sociedades históricas véase, por ejemplo, Merchán, 1993 o el ecosistema véase, por ejemplo, García Díaz, 1996.

Actualmente, el modelo elaborado por el grupo está presente también en el enfoque, y en el desarrollo, de varias asignaturas del currículum de la formación inicial de maestros Plan 1998, como las de “Conocimiento del Medio” de las diversas titulaciones de maestro u otras que permiten un trabajo aún más “libre” con los futuros maestros, como “Globalización e Investigación del Medio” o “Educación para la Vida en el Medio Urbano”, ambas de la especialidad de Educación Infantil.

Hacer un balance de estas diversas líneas y formas de actuación me resulta difícil; la verdad es que no contamos con datos sistemáticos y me tendría que basar más bien en resultados parciales y, sobre todo, en mi propia impresión. En ese sentido, creo que puede haber habido e incluso estar habiendo una incidencia estratégica, más a medio y largo plazo, del modelo didáctico propugnado por el grupo IRES a través del modelo presente en las asignaturas de la formación inicial de maestros, a través de experiencias de cierta duración con grupos que han trabajado en experimentación curricular con miembros del IRES durante un tiempo prolongado, a través de algunos libros, que siguen siendo utilizados por los profesores, y, por fin, a través de la formación lenta e irregular de una red de profesores, la Red IRES véase <http://www.redires.net>, que va compartiendo una parecida “cultura educativa”. El otro tipo de incidencia, más puntual, más rápida, incluso para auditorios más masivos... creo que, pese a ser más llamativa, es menos sólida. En ese sentido, por citar sólo algún ejemplo, las propuestas de investigación escolar del medio manejadas en el IRES son a veces confundidas con las propuestas activistas tradicionales de la investigación del medio, o la perspectiva constructivista como fundamento de posteriores elaboraciones didácticas se ve confundida con recetas metodológicas concretas. Es evidente, pues, que un proyecto que se pretende ambicioso no puede esperar ni confiar en— transformaciones rápidas del currículum ni del quehacer profesional de los profesores. De eso también hemos ido aprendiendo con la experiencia práctica e intelectual.

J. M.: Yo pienso que los grupos de renovación pedagógica se han visto inmersos en la siguiente contradicción: Para ejercer influencia en las prácticas escolares y para poder transformarlas se requiere operar desde plataformas institucionales, académicas y esa ha sido la razón que frecuentemente se arguye para que de la experiencia escolar, los MRP fueran ocupando espacios en las administraciones educativas, Cen

tros de Profesores, universidades, etc. Pero suele ocurrir que esas posiciones acaban alejándose de la escuela, del lugar que se quiere transformar. Esta sería una faceta expresiva de las escisiones que frecuentemente separan las llamadas *culturas escolares*. Me gustaría que contrastaras esta idea con tu experiencia general en la renovación pedagógica. Que sometas a juicio la misma idea a partir de hechos.

F. G.: Efectivamente, como antes he esbozado, creo que en el seno del IRES se puede haber producido vista desde mi perspectiva de hoy una doble deriva o, al menos, unos ciertos sesgos: la deriva hacia el reformismo desde instancias administrativas es decir, provocar, o acelerar, la transformación de la educación, desde plataformas que, aparentemente, ofrecen más capacidad de influjo) y la deriva hacia el academicismo es decir, el centramiento en el análisis de la educación y en la elaboración de propuestas desde un marco académico, a veces distanciado de las realidades educativas más cotidianas, representadas por el funcionamiento habitual de las aulas de primaria y secundaria). En el primer caso se corre el riesgo de sacrificar la idea de transformar lenta y cooperativamente la educación desde la base en aras de la mayor eficiencia, aparente, que ofrecen las plataformas de la administración educativa; en el segundo caso se corre el riesgo de sacrificar la idea de práctica real en aras de la mayor potencialidad del análisis teórico.

El primer riesgo el reformismo ilusorio lo vivimos muy de cerca como más arriba he descrito cuando diversos miembros del grupo colaboramos en la etapa de experimentación de la Reforma, previa al cierre legislativo de la LOGSE. Hubo en aquel momento la “ilusión” de que se podían cambiar muchas cosas a través de un cambio curricular, vinculado a la experimentación y a la formación del profesorado. Pero el contacto con las duras realidades de la maquinaria administrativa y la ayuda de algunos análisis pertinentes, claro nos abrieron los ojos respecto al funcionamiento más profundo del sistema educativo, y casi todos terminamos “retirándonos” de esas plataformas al cabo de uno o dos años de colaboración. De una forma diferente vimos la potencialidad de nuestra labor en el ICE, como más arriba he descrito, pero, incluso esa peculiar plataforma también se reveló lastrada para poder avanzar.

El segundo riesgo el academicismo separado de la práctica educativa real lo empezamos a percibir más lentamente, cuando, tras tomar la decisión de superar la fase dinamizadora y activista de la época de las Jornadas de *Investigación en la Escuela* (finales de los años ochenta decidimos centrarnos en la elaboración de un proyecto el IRES que constituyera un “programa de investigación educativa” a largo plazo y que, por tanto, se plasmara en la realización de investigaciones que tendieron a ser inevitablemente académicas, como las tesis doctorales sobre aspectos diversos de la fundamentación y del desarrollo de dicho proyecto. Eso ocurrió en la segunda mitad de los noventa, como decía antes, y, aunque creíamos que se podría compatibilizar bien el trabajo más teórico con la intervención más directa en las aulas o con la coordinación de experimentaciones, la realidad nos mostró la dificultad de compaginar ambos tipos de tareas, dificultad vivida en carne propia por mí (que era a la vez, entonces, profesor

de Secundaria e investigador que quería hacer avanzar su tesis doctoral y por otros colegas. De ello también hemos aprendido, para ir planteando las cosas con una mirada más estratégica y para intentar incidir en pocos aspectos, pero que nos parezcan aspectos relevantes. En todo caso, el debate sobre cómo compatibilizar práctica y teoría, o exigencias inmediatas y mirada estratégica, siempre tiene que estar presente.»

Por un lado, las amplias respuestas de Francisco F. García concretan y detallan interesantes aspectos de la historia del grupo IRES con matices y valoraciones que no hemos visto en otras fuentes²¹⁹; no en vano son memoria de una historia vivida que se ha despertado a la llamada de nuestros interrogantes. Por otro lado contienen materia suficiente donde apoyar nuestro propio discurso interpretativo sobre la función de los sueños de renovación, las experiencias que aquellos animaban y la asimilación oficial que del clima reformista se hizo por el *staff* burocrático. Pasamos a ello sin más dilación.

En los años setenta del pasado siglo, cuando se produce la primera oleada de masificación de las universidades, la precaria situación de la investigación científica junto a la demanda de profesores por la expansión del sistema educativo de terminó, sin duda, la “vocación” y el destino de muchos graduados universitarios, tanto de las carreras de “ciencias” como de “letras”, hacia la docencia. Esa circunstancia más la importante presencia de las formaciones políticas de izquierda en los *campus* universitarios constituyó el caldo de cultivo en el que emerge el interés pedagógico en muchos jóvenes formados en el saber científico y que tanto en el caso de IRES con el sesgo biológico como en el del grupo *Rosa Sensat* con el equipaje disciplinar de la geografía y de la historia dieron lugar a nuevos liderazgos de la renovación pedagógica en el modo de educación tecnocrático de masas²²⁰. Ese es el contexto subyacente y explicativo de los primeros párrafos con

²¹⁹ En el texto de respuesta que nos remitió Francisco García se incluía una amplia relación bibliográfica, firmadas por miembros de IRES, con bastantes más obras de las que nosotros hemos usado. No trasladamos aquí esa relación por su extensión y porque los trabajos escapan ya a nuestros planes indagatorios.

²²⁰ Son varias, en efecto, las similitudes que pueden verse entre IRES y *Rosa Sensat*, aunque las diferencias, amén de la conciencia nacionalista en el grupo catalán, se puedan detectar en las zonas de influencia y en los instrumentos de propagación. Todo ello se hace

los que arrancan las declaraciones de Francisco F. García. A continuación confirmo lo que hemos desarrollado ampliamente en el apartado 4.2.3. sobre las nuevas presencias en el código pedagógico del entorno, especialmente de la ecología y la educación medioambiental: «la formación biológica de los colegas citados facilitó el proceso y, concretamente, la aportación de la Ecología ciencia relativamente reciente en el ámbito académico y en la que los tres tenían formación ».

Así pues, grupos e individuos de formación universitaria se vieron comprometidos a mejorar, enriquecer y renovar las enseñanzas no universitarias con las luces de sus conocimientos científicos más actualizados. Apuntamos aquí, pertinentemente, (con el fin de que los árboles no nos oculten el bosque) que esa ambición está presente desde la Ley General de Educación de 1970 y es propia del modo de educación tecnocrático de masas. De lo que aquí ahora estamos tratando, es de cómo se manifiesta dicho ideal en un periodo concreto y con unos agentes concretos.

Por todo ello los jóvenes licenciados en ciencias particulares que luego se vieron envueltos en preocupaciones didácticas no podían y, por supuesto no había razón para lo contrario) prescindir de su bagaje científico. En el caso de IRES tenían la Ecología y los de Rosa Sensat echaron mano de la geografía regional y la historiografía de Pierre Vilar. Tales dotaciones intelectuales se adaptaban perfectamente como muchas otras a la tradición didáctica del entorno. A propósito de la variedad de nutrientes que asimilaban los “didactas del entorno”

visible en este subcapítulo, aunque no nos hemos detenido a explicarlo en detalle porque no es asunto de mayor importancia. Lo que importa es el contexto explicativo al que nos hemos referido, porque realmente es lugar común de nacimiento para muchos grupos, entre los que se pueden contar los que constituimos la Federación Icaria Fedicaria : Asklepios de Cantabria, Cronos de Salamanca, parte del mismo IRES, Ínsula Barataria de Aragón, Aula Sete de Galicia y Pagadi de Navarra. El que esto suscribe, ha participado desde sus comienzos en la fundación de Fedicaria coordinaba un llamado “Grupo Alba”; este, a diferencia de los otros grupos, estaba constituido por maestros y trabajaba sobre la didáctica del medio o entorno. Nuestro campo temático, por así decirlo, guardaba más relación con el que cultivaba IRES, aunque, por razones de amistad y larga colaboración, estábamos muy relacionados con el salmantino grupo Cronos.

hemos de discrepar con la afirmación de Francisco F. García cuando, refiriéndose al enfoque sistémico coincidente con los principios ecológicos, dice que: «Aquí, creo que se halla la génesis de “código” por el que me preguntas». No es sólo por la pluralidad de construcciones intelectuales e intuiciones de todo tipo que encuentran acomodo y al mismo tiempo remodelan las rutas constructivas del *código pedagógico del entorno* en un tiempo muy largo, sino por el carácter polimorfo del mismo a base de tradiciones discursivas, reglamentaciones, prácticas pedagógicas, valores y rutinas librescas²²¹.

Es significativa la alusión a las palabras que distintos momentos se usaban para designar la actividad psicológica del alumno que aprende: «Se pretendía fomentar la actividad práctica de los alumnos sobre su entorno para que llegaran a “descubrir” la idea de “construir” aún no se utilizaba en estos contextos educativos— lo más interesante del conocimiento “científico” sobre dicho entorno,...». Tras ellas se transparentan genealógicamente desde los ecos de la intuición, el activismo y el paidocentrismo que en España importara la ILE hasta la adscripción a la psicología cognitiva piagetiana y finalmente a sus últimas derivaciones que con tanto éxito fueron divulgadas bajo el nombre de constructivismo. También similares decantados se aprecian en el discurso de la renovación pedagógica catalana y otras, son, al fin y al cabo, las veredas que han seguido las vanguardias pedagógicas en consensos, prácticamente, universales.

Siguiendo el relato de Francisco F. García vemos cómo en IRES se llega a realizar, una síntesis muy redonda, tal y como se hace en los laboratorios de ideas, encajando teorizaciones y obras de procedencia mayoritariamente anglosajona. S. Toulmin, W. Carr, M. Pope, ... , ámbito preferente del pensamiento pedagógico que más prestigio tenía y sigue teniendo. La deriva de IRES en pos de esa síntesis —la *perspectiva sistémica y compleja*, la *constructivista* y la *crítica*— culmina con

²²¹ Esa discrepancia puede parecer más evidente después de haber leído esta obra. Sin embargo, es lógico que se produzca con alguien que, sin esa lectura previa como es el caso de Francisco F. García, es interpelado con una alusión al *código pedagógico del entorno*. Concepto que, al fin y al cabo, es una invención heurística que no se explica, en absoluto, por sí misma.

un cuerpo doctrinal perfectamente armonizable con el paradigma que finalmente se quiso reflejar formalmente en el Diseño Curricular Base que precedió a la LOGSE. Una obra, en definitiva, de su tiempo.

Pero la sempiterna distancia entre lo que los maestros piensan, lo que precisan para su brega diaria y lo que hacen, se manifiesta, en nuestra opinión, en el caso de los afanes de IRES como confirmación de la regla y no como excepción. Bien es cierto que a la segunda de nuestras preguntas se contesta con una detallada relación de los mecanismos por los cuales se quería incidir en la transformación de la enseñanza (publicaciones, influencia en el currículo oficial, masivos encuentros con profesores, materiales didácticos, trabajos experimentales, programas de formación para maestros, etc.). Pero, finalmente y honestamente, nuestro interlocutor reconoce no poder ofrecer ni él ni nadie, añadimos nosotros) una diagnóstico positivo (contrastado sistemáticamente) del influjo que los sueños y la racionalidad didáctica hayan podido producir a medio plazo en la enseñanza que realmente se produce. Inevitablemente, la experiencia de Francisco F. García le hace aquilatar y relativizar muy mucho cualquier triunfalismo en este aspecto, aunque expresa la esperanza de la incidencia estratégica, a largo plazo. En relación a esta esperanza nuestras conclusiones, tras el estudio de las retorcidas pistas que sin ningún plan preestablecido conducen al código pedagógico del entorno, es que no ha existido ni un solo proyecto didáctico definido y sistematizado, por mucha que llegase a ser su fama y divulgación el de Decroly puede tomarse como ejemplar que cumple esas exigencias que se haya encarnado en la escuela masivamente y establemente. El destino de todas las *reformas*, de todas las *innovaciones* no ha sido otro que perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y los códigos no escritos de los gremios profesionales.

Muy acertado análisis contiene la tercera respuesta que, en buena medida, es continuación de la segunda, sobre los riesgos ciertos de la deriva del grupo IRES hacia el reformismo desde instancias administrativas, y hacia el academicismo. Generalizando y ahondando la mirada crítica, lo que se nos dice a partir de la

experiencia iresiana, no es más que una constatación de los desencuentros entre las culturas escolares de las que hemos ya tratado con reiteración²²².

Explicaremos, mediante un juego de digresiones con alejamientos y acercamientos a la experiencia de IRES, nuestro personal entendimiento de los problemas planteados. El divorcio que suele darse entre, por un lado, las esferas burocrática y académica, en alianza o por separado, y la esfera empírico-práctica, no responde a la unidireccional versión sobre un caprichoso conservadurismo corporativo de los docentes que se expresa como lastre para el despegue reformista, sino que es expresión de variadas diferencias. Dos de ellas tienen entidad suficiente para explicar las dificultades de implantación de las reformas y de las propuestas innovadoras. En primer lugar el discurso burocrático-académico tiende a percibir la escuela como lugar de formación de sujetos libres, autónomos, cultivados. Finalidades que, amén de ser sospechosas, según se nos dice, pueden conseguirse planificadamente mediante el concurso de las ciencias pedagógicas en la versión más tecnicista o pueden alcanzarse mediante procesos de autoformación, asesorada por expertos en contextos colaborativos de la misma

²²² Varios historiadores coinciden en ello. El profesor Viñao 2001a: 36-37, en una sustanciosa síntesis sobre las culturas escolares recoge dicha coincidencia en la nueva historiografía de la educación: «Uno de los rasgos característicos de la reformas educativas emprendidas en los dos últimos decenios es la alianza, o incluso identidad personal, entre los reformadores y gestores de las reformas y los considerados expertos en cuestiones educativas por dedicar su vida profesional, desde el ámbito universitario, a las ciencias de la educación, El cada vez mayor número de grupos de expertos ... y el papel desempeñado por los mismos en la elaboración de los discursos o jergas que legitiman las reformas educativas, ... han reforzado el proceso iniciado en el siglo XIX y configurado en el siglo XX de disociación entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los enseñantes.». Las referencias bibliográficas que aparecen en el texto de A. Viñao indican la amplia preocupación de los historiadores de la educación por el tema y se corresponden con las siguientes obras: Nóvoa, A. 1998. «Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation». En P. Drewek y Ch. Lüth eds., *History of Educational Studies*. Gent: Paedagogica Historica, Supplementary series III, pp. 403-430. Publicado también en A. Nóvoa 1998. *Histoire & Comparaison Essais sur l'Éducation*. Lisboa: EDUCA, pp. 121-145; Escolano, A. 1999. «Los profesores en la historia». En J. Magalhães y A. Escolano orgzs., *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 15-27. También el artículo de Escolano Benito 2000a, recogido en nuestra bibliografía.

escuela que no es sino otra versión más sublimada de lo mismo. Por su parte, la realidad camina por derroteros muy distintos y desborda las previsiones de las tecnologías didáctico pedagógicas al uso: los maestros y profesores hacen frente a sus cotidianas tareas tratando de construir las condiciones de silencio y orden necesarias para proceder a la inculcación de los conocimientos legitimados por la tradición. Ellos responden de forma eficaz al cumplimiento de las funciones entre otras, disciplinamiento, selección, distribución de conocimientos pautados en largas tradiciones, legitimación del éxito y el fracaso, reproducción de modelos y valores que, con los matices que se quieran hacer, la escuela acomete desde sus albores en la era del capitalismo. Para tales y tan complejos trabajos ¿cómo extrañarse de que los maestros pidan “recetas” eficaces o tiendan a reducir complejos sistemas didácticos en simples lemas que aparente o realmente funcionan en la empiria cotidiana? En segundo lugar entre los burócratas/académicos y los profesores se da una relación forzosamente asimétrica y, frecuentemente, conflictiva. Los primeros necesitan de los maestros como ejecutores, prácticos y aplicadores de sus diseños, normas y orientaciones. Es decir, que las administraciones educativas y los pedagogos “expertos” precisan de los maestros como materia demostrativa de su saber poder, como sujetos subordinados en el marco de una conveniente diferencia jerárquica entre teoría y práctica pedagógicas. Pero no existe un poder sin contrapoder, y los profesores detentan el contrapoder que se constituye en la cultura empírica de la escuela, y con el cual, frente a las autoridades administrativas y académicas, se ejercen, básicamente, operaciones de resistencia en variadas formas. Al mismo tiempo, y paradójicamente, estos profesores, en su condición funcional no dejan de reclamar una tutela cultural y administrativa desde posiciones subordinadas. Así es y ha venido siendo, cada vez más, desde hace más de un siglo. A medida que la gran maquinaria de la escuela engorda unos y otros más se necesitan y más se ignoran. Habremos de recordar que el apego a la práctica de los maestros, con menosprecio de la teoría pedagógica, no es cosa de hace dos días sino que ya era un hecho afinadamente descrito a finales del siglo XIX, entre otros, por un notable institucionista,

Pedro de Alcántara García, cuando se refería, precisamente, a las ideas reformistas y sus destinatarios, los maestros:

«... padres y maestros se echan a reír cuando de principios se les habla con particularidad si entrañan novedades y declaran con ingenuo y muchas veces burdo desparpajo, que ellos no han necesitado nunca de las teorías para educar bien a sus niños y que, cuando se han propuesto valerse de ellas, se han visto embarazados y nada bueno han podido hacer. Tal es, en suma, el concepto que el común de los educadores tiene de lo teórico; mediante él la tarea de la educación se convierte en mero y enervante rutinarismo, y la función más augusta de las que al hombre puede confiar la sociedad moderna, en oficio de los más mecánicos.» (García, 1881)²²³

Aunque resulta obligado recoger también el contrapunto que añade más abajo, y que frecuentemente hoy es olvidado:

«Añadamos a esto, que el vicio del dogmatismo, si en cierto modo pudiera tener alguna disculpa en esa especie de anemia de que adolece la cultura de los que blasonan de *hombres prácticos* y menospreciadores, por ende, de las teorías, tiene en realidad su fundamento en la pereza intelectual de no pocos de los que alardean de ser *hombres teóricos* y de desdeñar, en lo tanto, las enseñanzas de la experiencia.»

He ahí un testimonio más sobre la jerárquica conformación del saber poder, cuya expresión hemos visto variar, en función de los modos de educación, a lo largo de nuestra indagación.

Las últimas digresiones sólo aparentemente nos han apartado del asunto que nos ocupaba: la reflexión sobre cómo la tendencia hacia el academicismo en la historia del grupo IRES o la tentación a reformar, por influencia en la reglamentación del currículo, alejaron su producción teórica de la práctica escolar. Hemos aportado unos apuntes explicativos de carácter general que en nada desdichan del mérito que ha de reconocerse a los trabajos del grupo IRES u otros de la misma época. Pero el potencial transformador que en un momento parecía, al menos,

²²³ Ya se aclararon en el capítulo segundo algunos extremos sobre las ediciones de esta afamada obra. Y allí ya advertía de que no nos es posible señalar el número de página de las citas porque hemos manejado una edición digital sin paginación.

contenerse en los efectivos de los MRP se disipó por los mismos conductos académicos y/o burocráticos.

Seguramente las palabras finales de la entrevista con Francisco F. García, «En todo caso, el debate sobre cómo compatibilizar práctica y teoría, o exigencias inmediatas y mirada estratégica, siempre tiene que estar presente.», invitan a un debate de largo alcance. No nos resistimos a exponer, con breves pinceladas, algunas reflexiones que también han de servir para explicar un problema que atraviesa genealógicamente la historia de la enseñanza del entorno.

Habíamos sugerido más atrás que la teoría y la práctica pedagógica guardan una relación oscura, nada transparente, de imposible coherencia y armonización sino es en el horizonte de una utopía inalcanzable, al menos en los sistemas de enseñanza de la era capitalista. Sólo concebimos una desasosegante relación a escala personal, cuando es intentada por un profesor en ejercicio que, al tiempo, cultive un alto pensamiento teórico; y, sólo cuando ese pensamiento es profundamente crítico. Lo cual equivale a decir que ha de ser consciente de la profunda distancia y de las contradicciones entre su pensamiento y su acción práctica. Sin embargo, una de las herencias de nuestra formación marxista, deudora, seguramente, de esa idea del marxismo como la filosofía de la *praxis*, es la reivindicación de coherencia entre la teoría y la práctica, que luego, con ciertas elipses argumentativas se transformó en un problema de conciencia, en un problema ético para poder nutrir y mantener la tensión militante en las formaciones de izquierda de sectores de las clases medias²²⁴. Así la llamada conciencia de clase en estos sectores venía a ser un asunto de autenticidad, de sinceridad, de consecuencia, de compromiso, de testimonio,... de todo un campo semántico descaradamente afín al cristianismo. No es extraño que una especie de “cristiano marxista”

²²⁴ En tal sentido estamos mucho más cerca del pensamiento menos complaciente con la “unidad” de teoría y práctica que ha propuesto Adorno: «La relación entre teoría y praxis, una vez que ambas se alejaron mutuamente, es el salto cualitativo, y no la transición, en ningún caso la subordinación. Las dos se mantienen en una polaridad recíproca» Adorno: 1977: *Kulturkritik und Gesellschaft 1: Eingriffe – Stichworte – Kritische Modelle* 3, p. 780. Tomado de Zamora 1997: 28.

como era Aranguren dijera aquello de que lo ético es la menor distancia entre lo que se piensa y lo que se hace. Y no es extraño que sea el universo de la teología de la liberación el que ha cultivado ese discurso muy especialmente. Hablando de estos territorios de sacerdotes y misioneros no olvidemos la tradición del sacerdote laico que se crea en torno a ciertas figuras del “liberalismo” educativo como Giner, Decroly, etc.. La antorcha del maestro vocacional y entregado a la redentora causa de la escuela popular pasó sin violencia alguna de los liberales a las filas socialistas (suave trasvase de motivos, estereotipos y retóricas que tiene lugar en el primer tercio del siglo XX, en España . En realidad, la cantinela viene de lejos, pues la encontramos tanto en la filas protestantes como católicas, sobre todo, a partir del siglo XVIII Pestalozzi, Fröbel, Francke, Y llega hasta nuestros días. En definitiva, muchísimos reformadores sociales y educativos, en preclara coincidencia, han traducido la voluntad política de transformación en un asunto de conciencia que convierte a los maestros en las figuras que por excelencia han de asumir “religiosamente” y “racionalmente” feliz coincidencia de los dioses que cayeron y los que se erigieron bajo la alargada sombra de la guillotina el compromiso con su práctica. Práctica que ha de ser ejemplo público de consecuencia entre la “teoría” a partir de un momento histórico “ciencia pedagógica” y la práctica. Para ser más exacto, un compromiso con la “baja” pedagogía, ya que la “alta” era terreno de los grandes pensadores que, por el hecho de serlo, habrían de estar liberados de batirse el cobre entre la miseria de la escuela. Sopesar esa dosis de teoría que había de poseer el maestro para que no estuviera muy distanciada de su práctica era, y sigue siendo, uno de los problemas que preocupan a los que decidían y deciden en la política curricular. Antes de que emergieran los campos de la pedagogía profesionalizada e institucionalizada académicamente, digamos que desde los reformadores de la modernidad hasta prácticamente mediados del siglo pasado, los teóricos y los prácticos fueron “conjuntos boléanos” con áreas de intersección, y sus elementos adquirirían especial renombre precisamente por eso: por escribir libros sobre educación y al mismo tiempo vérselas en la práctica con pobres niños de escuelas populares,

niños anormales, etc.²²⁵. Es el caso de las figuras más famosas de la pedagogía occidental: Pestalozzi, Montessori y Decroly. Esa entrega infinita a los desamparados de genio y de fortuna los transportó a las peanas más altas del santoral pedagógico y sus escuelas se convirtieron en centros de peregrinación universal (aunque sabemos bien, y ya lo hemos dicho, del sofisticado equipo de *marketing* que Decroly se procuró para alcanzar tan alta y ensimismada estima a uno y otro lado del Atlántico. Bien; si eso fue así en tiempos pretecnocráticos y se daban casos de compartir la experiencia docente con la “alta” pedagogía, a partir de la era de los expertos y la consolidación académica de los campos de la didáctica, los conjuntos se hicieron totalmente disjuntos, y se fue haciendo natural que los teóricos tuvieran en exclusividad esa función y los funcionarios que, en mayor o menor medida se ocupaban de las prácticas escolares, como maestros, directores de escuela e inspectores, estos últimos tradicionalmente en la cúspide pero aún con una vinculación cierta a la esfera empírica de los establecimientos de enseñanza quedaran atrapados en esta dimensión inferior y con no pocos obstáculos para, desde ahí, acceder a la esfera científica, la cual es un espacio, como es sabido, bien cercado y protegido de los intrusos.

El grupo Clarión

El grupo Clarión representaría el activismo pedagógico de la didáctica del entorno relacionado con el medio rural, animado por su propia experiencia colegiada y localizado en un determinado territorio: Aragón.

Como expresión de mala conciencia entre los maestros y maestras que frecuentaban las escuelas de verano se decían o circulaban ideas como ésta: “No se trata de venir aquí todos los veranos para contarnos lo que hemos hecho. Hay que seguir en contacto todo el año, coordinarse para el trabajo diario de la es

²²⁵ Digamos que eso era posible hasta el momento en que García Hoz ocupa, en 1944, aquella cátedra que quince años antes, en otro contexto, dejara vacante la jubilación de Cossío. Podemos poner esa fecha como el principio del fin de un periodo en el que la teoría y la práctica de la pedagogía se juntaban en biografías, ambiciones, intereses y medios de difusión.

cuela, ...” Casi nunca se hacía tal cosa, y menos se mantenía un compromiso en el tiempo. Pero a veces los propósitos resultaron en hechos y ello fue el origen de grupos de renovación, como el Grupo Clarión, que podemos tomar como ejemplo de cual era el periplo que generalmente siguieron los colectivos “de base”²²⁶: experimentación de programaciones coordinadas colectivamente; publicación de tales experiencias artículos y materiales didácticos ; intervención en foros de debate pedagógico; eventual participación, como autores, en libros de texto de editoriales comerciales²²⁷. Una secuencia que en muchos casos adquirió la lógica de ascenso en las circunstancias históricas que envolvieron la trayectoria de maestros innovadores: desde el compromiso práctico a la calificación como expertos. El Grupo Clarión, que surge en la Escuela de Verano de Zaragoza de 1977, reunió a profesores y profesoras de EGB, *especialistas* de Ciencias Sociales y desarrolló durante, aproximadamente, nueve años una intensa actividad de innovación particularmente orientada al estudio del entorno inmediato, en el medio rural de la región aragonesa. Al principio tuvo un elevado número de asistentes a las reuniones. Luego fueron abandonando a medida que las exigencias de trabajo fueron mayores. Quedó un grupo permanente formado por las siguientes personas señalo su situación profesional en aquel momento y en la actualidad :

- Antoranz Onrubia, M^a Antonia. Maestra, hoy destinada en un Instituto de Enseñanza Secundaria. Profesora de Ciencias Sociales.
- Jiménez Sánchez, Jesús M^a. Maestro, hoy Inspector de Educación.
- Miranda Martín, Enrique. Maestro, hoy Inspector de Educación.
- Pérez Pérez, Pilar. Maestra. Permaneció como maestra hasta su jubilación.

²²⁶ El mismo nombre que adopta el grupo, “Clarión” tiza , evoca una voluntad de reivindicar la práctica, la experiencia del aula, la innovación desde el oficio.

²²⁷ Excepto esto último era, al fin y al cabo, lo que habían hecho los maestros reformistas del primer tercio del siglo XX, porque entonces sólo había la artesanal edición de textos escolares escritos por autores de cierto renombre. Pero ahora los maestros y maestras se lanzan a la aventura de ser los protagonistas de la renovación sin la tutela de notables pedagogos de mayor autoridad como inspectores, normalistas y directores de graduadas.

- Romero Moreno, Pedro. Maestro. Hoy destinado en un IES. Ha sido asesor de la Unidad de Programas Educativos UPE e Inspector accidental.
- Vicente Poblador, Teresa. Maestra que sigue ejerciendo como tal. Ha sido directora de un Centro de Educación Infantil y Primaria CEIP. Es asesora de la UPE.
- Yago Simón, Tomás. Maestro que sigue ejerciendo como tal. Director de un CEIP.

La mayoría de los miembros del grupo eran recién Licenciados en Historia, lo cual determinó que la mayor parte de su trabajo sobre el entorno se orientara hacia las ciencias sociales²²⁸.

En 1981 el Grupo Clarión ya tiene publicadas en el ICE de Zaragoza el conjunto de su programación para el ciclo superior de la EGB en tres libros que siguiendo la consabida secuencia radiocéntrica son: *La localidad y su entorno*, 6º de EGB; *Aragón en relación con España* 7º de EGB y *España y el mundo actual*, 8º de EGB²²⁹. La puesta en práctica de esas programaciones se lleva a cabo en 12 pueblos aragoneses, seis colegios nacionales y seis escuelas graduadas o unitarias en total están implicados 12 profesores y 312 alumnos ²³⁰. Las reuniones de coordinación las celebraban en el ICE de la Universidad de Zaragoza que desde el

²²⁸ Debo agradecer a Enrique Miranda, uno de los componentes de Clarión, estos datos personales que, amablemente, me ha proporcionado. Esa fuente la hemos registrado como Enrique Miranda 2007. Una entrevista mantenida por correo electrónico que no ha sido objeto, en su conjunto, de transcripción literal y nos ha valido como información complementaria a nuestras indagaciones.

²²⁹ El modelo de programación sobre la localidad y su entorno, en sus aspectos económicos, fue también difundido por Seminario de Ciencias Sociales 1978, como resultado del trabajo que realizaba en el ICE de Zaragoza el grupo Clarión en un seminario coordinado por el prolífico historiador de asuntos aragoneses Agustín Ubieto Arteta (trabajo desarrollado de enero a abril de 1978). En el mismo destacan, como rasgos principales la indagación a partir del entorno cercano, una fuerte impregnación de “elementos” marxistas y ambiciosas expectativas de emancipación del medio rural a través del estudio escolar.

²³⁰ En Clarión 1979b, nombran a Ejea, Utebo, Pina, Alloza, Sierra de Luna, Erla, Moyuela, Cadrete, Torremocha, Belchite y Calatayud.

primer momento presta su apoyo institucional y económico para la realización de actividades y encuentros.

La fundamentación teórica en asuntos didácticos de muchos grupos de renovación, incluso entre los que adquirieron cierta fama, como el grupo Clarión, era más bien escasa. Sus ideas proceden, tal y como ellos reconocen, de variados autores y experiencias didácticas: Debesse, Freinet, trabajos del grupo Rosa Sensat, entre otros Clarión, 1979a . Ello se trasluce en el mismo relato de sus prácticas renovadoras, de las que dan cuenta en ese mismo artículo. El esquema expositivo es típico y sencillo; y se plantea injertado con planteamientos teóricos cuya levedad se expresa de forma simple y también bastante oscura:

<Tenemos presente que la realidad es una y no puede dividirse en excesivos apartados, por lo que cuestiones económicas van íntimamente ligadas con modos de vida o tradición histórica; el estudio es global a pesar de su división> *Op. Cit.* p. 29 .

Sigue el relato de la experiencia y una valoración de resultados en la que se mezclan objetivos, actividades realizadas y contenidos (geográficos, históricos, económicos y demográficos), sin reflexión autocrítica y con una exposición de dificultades casi todas anecdóticas (de intendencia) y atribuibles a causas externas. No hay reflexión crítica o analítica. Predominan las impresiones confusas que ponen en primer plano el entusiasmo innovador:

<Aunque en 6º de EGB II 12 años no se pueden dar críticas valorativas, consideramos positiva la experiencia tanto por la adquisición de técnicas de trabajo, como por el hecho de salir fuera de la escuela hablar con la gente... que ha llevado a una importante toma de conciencia, a fomentar la solidaridad dentro y fuera del aula, y a que los chavales trabajaran a gusto>. *Op cit.* p. 29 .

La ausencia de conocimientos sobre antecedentes y teorizaciones referidas a la enseñanza del medio próximo no oscurece la satisfacción de los profesores que ven en la actividad que escapa a usos y costumbres de la escuela algo que merece la pena. Aún, veinte años después de la disolución del grupo Clarión, al recordar su aventura innovadora, ésta es valorada muy positivamente por sus miembros,

vinculándola a un proceso de formación de gran interés. Así, en palabras actuales de uno de ellos,

«...durante un largo tiempo como maestros hicimos realidad el principio teórico del desarrollo profesional en la práctica docente. Sinceramente el grupo fue un instrumento de formación / revisión de nuestra práctica docente que permitió que unos cuantos maestros recién salidos de las Escuela de Magisterio fueran definiendo por sí mismos y fundamentando sus planteamientos / principios profesionales casi desde el comienzo de su ejercicio docente.» Enrique Miranda, 2007 .

Además de las mencionadas programaciones editadas por el ICE de Zaragoza, el Grupo Clarión expuso en varios trabajos su credo pedagógico en relación al estudio del entorno local de los cuales puede extraerse, con escasa sistematización, una serie de postulados y acciones que recogen todo lo que en ese momento fluía por los circuitos de la renovación pedagógica²³¹: La enseñanza ha de ser activa, mediante procedimientos inductivos e intuitivos y ajustada a las necesidades y psicología del alumno, prescindiendo, en lo posible, del libro de texto; se ha de organizar en estudios concéntricos partiendo de lo más cercano y globalizando el estudio sobre todo de las ciencias sociales que es su área de referencia ; el maestro deja de ser protagonista para que el niño *aprenda a aprender*²³², descubrien

²³¹ Puede verse Clarión 1979b , sin paginación en la copia que hemos consultado y, además, los trabajos donde el grupo Clarión es el referente de propuestas y prácticas renovadoras aparecidos en los números 41, 51, 58 y 63 de *Cuadernos de Pedagogía*. Presentan su trabajo en encuentros sobre estudios aragoneses Clarión, 1980 . Especialmente representativo del momento de mayor actividad del grupo es la experiencia relatada por Cuadernos de Pedagogía 1981 . Se trata de un reportaje hecho por la propia revista sobre lo que Jesús Jiménez, miembro de Clarión, hacía en su pequeña escuela de Sierra Luna, un pueblo zaragozano de 350 habitantes. Las ideas y la práctica que en esas páginas han quedado reflejadas recuerdan muy mucho las que desarrolla el MCEP en otros lugares y que hemos de analizar con más detalle.

²³² Bajo la mirada de la biología evolutiva el postulado de *aprender a aprender* es, realmente, un rotundo absurdo. Precisamente una de las particularidades de las crías del *Homo sapiens sapiens*, —y que no significa, hay que añadir, absolutamente nada en cuanto rasgo de superioridad en la ciega y sin sentido deriva de la evolución animal— es que están específicamente capacitados para aprender. Es imposible inducir por educación o enseñanza intencional lo que genéticamente tiene ya un individuo. El niño puede *aprender* más o menos, unas cosas u otras, pero no *aprender a aprender*.

do, indagando, encontrando la solución a problemas y proponiendo alternativas transformadoras de la realidad circundante; usar los medios de comunicación de masas, los trabajos de grupo, instrumentos de laboratorio contruidos por los niños, la indagación mediante encuestas y fuentes de información locales; la realización de excursiones, la correspondencia y el periódico escolar, charlas de distintos profesionales del pueblo, teatro escolar; organización flexible y escuela abierta al pueblo, decisiones y valoración del trabajo de forma asamblearia. En las publicaciones de Clarión se repite, a veces textualmente, el relato pedagógico y se afirman positivamente las expectativas recurriendo (algo bastante común en este tipo de literatura pedagógica al testimonio de los alumnos²³³. Sin embargo hay que señalar que no contemplan una idea unificada de contenidos en la enseñanza del entorno, pues aparecen claramente diferenciadas las Ciencias Sociales y Naturales. La tradición académica de la geografía regional y la historia local tienen un peso específico sobresaliente. Puede decirse que la enseñanza que se promovió en el Grupo Clarión descollaba la vertiente metodológica, el activismo didáctico, como ruptura con la escuela tradicional. Una ruptura más visible que otra, supuestamente necesaria, con los códigos disciplinares de las materias de estudio y con la misma concepción de programación de la enseñanza que se proponía en la pedagogía “oficial” para la EGB.

En cualquier caso, el catálogo de ideas y actividades parece no haber dejado nada sin aprovechar del ecléctico y ligero bagaje pedagógico en el que los maestros del grupo Clarión encuentran el nutriente de su formación, su acción docente y su proyección pública. Un proceso todo él rápido y entusiasta cuyo fin vino con la disolución del grupo en 1986. La dispersión de parte de sus miembros hacia otros destinos y situaciones profesionales fue la causa principal.

²³³ En un apartado de uno de los trabajos, *Así han visto los chicos el trabajo*, se recoge, entre otras, la opinión de *Ana*, una alumna: «Me gusta este método que es ir aprendiendo lo que nos rodea e ir ampliando hasta los libros, pero entendiéndolo mejor porque sabes los pasos que has dado antes» Clarión, 1979b .

Sin duda, el grupo Clarión no tuvo la entidad de los otros tres que aquí estamos analizando, aunque en Aragón llegara a ser un referente para otros maestros de EGB, sobre todo, en el área de las ciencias sociales. Sin embargo, la caracterización que de él hemos hecho es muy representativa del conjunto de pequeños grupos y experiencias que, en el periodo álgido de los Movimientos de Renovación Pedagógica, se ocuparon del medio o entorno con ideas y referencias prácticamente iguales. Esa representatividad es la que confiere relevancia al grupo aragonés.

Los grupos rurales del MCEP y el análisis de algunos materiales

El estudio de las tendencias renovadoras requiere, como se anunciaba, acudir, una vez más, a los materiales de aula elaborados por los niños. Para ello he recurrido a una abundante documentación Prensa escolar, 1977-1985, en su mayor parte procedente del trabajo que maestros y maestras de Salamanca desarrollaron desde finales de los años setenta en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular MCEP²³⁴. Este rico material merecería un estudio en profundidad. Las restricciones que hemos de imponer a nuestra indagación obligan a hacer una estricta selección que se ocupa de un solo aspecto: el ruralismo como trasunto pedagógico, político e identitario expresado a través de la tradición didáctica del entorno.

Pero antes de entrar al análisis de esos papeles creo imprescindible contextualizar el movimiento reivindicativo de la pedagogía ruralista en el que se producen. No se entiende éste sin la pervivencia residual de una red de pequeñas escuelas unitarias o mixtas en territorios de gran dispersión demográfica, deshabitados por la emigración y donde serían las comarcalizaciones de unitarias

²³⁴ La documentación, además de muy abundante (más de 2000 fotocopias) es muy variada: notas y actas de reuniones internas provinciales, regionales o boletines de encuentros nacionales de MCEP, ejemplares de *Al Vuelo*, uno de sus órganos de expresión, pero, sobre todo, tienen especial interés la prensa escolar y sus emblemáticos textos libres y trabajos de investigación del entorno. Las fotocopias han llegado a nuestras manos gracias a la amabilidad de Carmen Mateos.

la creación de Colegios Comarcales , y, posteriormente, los Colegios Rurales Agrupados CRA los modelos organizativos que, de una u otra forma, solventarían la incapacidad de la escuela rural unitaria o “incompleta” para atender un currículo graduado cargado de contenidos. La configuración y consolidación del CRA se produce mediante un proceso que tiene una sospechosa coincidencia con la metamorfosis que a lo largo del tiempo sufren las mismas propuestas didácticas desde los sueños de renovación a la burocratización y rutinización en las aulas . Efectivamente la idea de los CRA surge de iniciativas de renovación y coordinación pedagógica la primera la del Valle de Amblés en la provincia de Ávila entre maestros rurales. La historia de estas experiencias y del ideario pedagógico que las nutre ha dejado numerosos testimonios, pero bastaría ver como documentación básica algunos artículos publicados en *Cuadernos de Pedagogía*: Caivano, 1995; Hervás, 1993; Jiménez, 1987; VV.AA., 1984 . En la iniciativa de los maestros del Valle de Amblés se inspira directamente la Dirección General de Centros del MEC y encuentra la fórmula de organización que, con el mínimo coste, daría solución a las exigencias curriculares especialistas de EGB y, posteriormente, de la LOGSE para zonas rurales donde, por distintos motivos, no tuvieron acogida en el modelo de comarcalización. Dicho proceso pasa desde la incentivación y apoyo a tales experiencias renovadoras, al reconocimiento semi-formal y, finalmente, a una fórmula generalizable de exclusivo carácter organizativo burocrático de la red escolar. Pero lo que nos interesa destacar ahora es cómo los maestros castellano leoneses encuadrados en el MCEP y/o Concejo Educativo, apreciaban en el *entorno* del pueblo, zona inmediata o comarca de cada escuela , además de los consabidos valores pedagógicos, una identidad rural a defender como potencialidad emancipatoria frente a un proceso destructivo que ejercería la cultura urbana vinculada a los intereses del desarrollo capitalista. El discurso era, *grosso modo*, ése. La semejanza con otros relatos de liberación, como el de la vanguardia pedagógica de Cataluña en su versión de la enseñanza del medio al servicio de la catalanidad, ha de matizarse. Por mucho que en Castilla y León la idea regionalista adquiriera tintes propios en

los ámbitos de la izquierda las concentraciones en Villalar de los Comuneros era la expresión máxima, lo que en Cataluña era la identidad nacionalista, en Castilla y León tenía una identidad sustitutiva: la *realidad del medio rural*²³⁵. Los conocimientos, valores, actitudes y afectos que se desprenden de los materiales que se elaboraban en las sencillas imprentillas de la “gelatina” de las escuelas con maestros y maestras del MCEP emanaban todo esa doctrina en la que el ideario socio político era indisoluble de la opción metodológica.

En este contexto teórico y práctico, los MRP rurales ejercían la resistencia a los cambios organizativos que procuraba la racionalidad eficientista de los procesos de comarcalización. En esa pelea vino rodado el encuentro de los movimientos de maestros con asociaciones de padres en muchas zonas rurales en las que el transporte y escolarización de los niños en otras localidades era rechazado de plano²³⁶. Se trata de un giro de importancia en el pensamiento progresista de la renovación pedagógica y de una inédita visión del mundo rural, cuya explicación ha de hacerse a la luz de los cambios globales de los modos de educación. Paradójicamente, muchas de las viejas ideas para el progreso, que en tiempos del modo de educación tradicional defendiera la tradición liberal socialista, ahora formaban parte del programa de modernización tecnocrática que se llevaba a

²³⁵ Los movimientos de “enseñantes” de Castilla y León, especialmente referenciados en Concejo Educativo, han sido tempranamente estudiados en la tesis de doctorado de Santiago Esteban leída en la Universidad de Salamanca, en 1994, y cuyas conclusiones pueden encontrarse resumidas en Esteban Frades 1995-96. Allí también se demuestra cómo los grupos constituyentes son atraídos por la fuerza de las reafirmaciones autonomistas y se busca la identidad regionalista y aún nacionalista de Castilla y León, así como el hecho diferencial de la escuela rural. Ésta no es un tema más en la agenda de Concejo Educativo o MCEP, sino que llega a constituir un movimiento con carácter propio *Op. cit.*, 448.

²³⁶ La movilización contra las “concentraciones escolares” tiene una larga historia desde finales de los años setenta, especialmente vivida en Castilla y León, que rebrotó posteriormente con ocasión de los desplazamientos de alumnos de la ESO a institutos. Es una historia compleja en la que coinciden variados intereses, banderías y lemas. En ella se empastan de forma muy sólida las propuestas educativas y modelos didácticos del entorno, la acción sindical, la movilización popular, la identidad rural, la política municipal y otros factores: un todo indisoluble y específico. El código pedagógico del entorno recibió de esa circunstancia una peculiar aportación inédita en la historia de la escuela rural en España.

cabo desde las reformas oficiales. Esa circunstancia, y un posicionamiento ideológico de diversas impregnaciones cohesionadas por el rechazo al franquismo en trance de dismantelamiento, explican la nueva planta del discurso sociopedagógico para la escuela rural. Tanto la acción colaborativa voluntaria que inspira a los CRA, como los grupos de trabajo de MCEP en zonas rurales, eran una especie de versión autónoma de los Centros de Colaboración, sin la tutela de la Inspección. Nos recuerda ambiguamente a las actividades pre-republicanas que en Segovia capitaneaba Norberto Herranz al amparo de Antonio Ballesteros, y que hemos estudiado en el capítulo tercero. Afinidades: el voluntarismo y el deseo de renovación metodológica, de autoformación entre los maestros de una misma zona rural. Diferencias: mientras en los años veinte del siglo pasado los maestros sorianos soñaban con superar la miseria y el aislamiento de las escuelas-aula, e incluso el atrasado medio rural, a cambio de la modélica escuela graduada y la comunicación con el progreso identificado con las ciudades, y no rechazaban, sino que solicitaban, la directa intervención del Estado y el apoyo de los inspectores, el movimiento de la escuela rural del que ahora nos ocupamos, se guía, más o menos, por una doctrina contraria: mantener las pequeñas escuelas rurales como puntales para evitar el derrumbe de medio rural. Escuelas *populares, libres, autogestionadas, antiestatalistas, defensoras de la cultura y tradición de los pueblos y apoyadas por los vecinos*.

El movimiento del ruralismo basado en la escuela activa y en el estudio del medio en el que se inscribe una buena parte del MCEP de Castilla y León o grupos de Concejo Educativo no era huérfano de ascendientes en la edad de oro de la pedagogía hispana. En primer lugar, estaba la obra educativa de Herminio Almendros, introductor de Freinet en España, que ya en tiempos de la II República se difundió en Almendros 1932. Una obra conocida, desde luego, por los nuevos y jóvenes freinetianos que tuvieron que reconstruir esa historia a partir de determinadas obras²³⁷. Pero se trataba de un conocimiento del pasado más

²³⁷ Especialmente del veterano Josep Alcobé y del maestro valenciano Ferrán Zurriaga, que impulsa la recuperación de la Pedagogía Freinet en España a partir en los años sesenta

indirecto que el de otros MRP, como fue el caso de *Rosa Sensat* cuyos fundadores mantenían una relación con sus predecesores directa, cercana, familiar, casi en dogmática. Sin embargo, los grupos rurales del MCEP, y en concreto los castellano leoneses de los que proceden los materiales que analizaremos tras este análisis contextualizador, sin que ignorasen totalmente la historia del movimiento de la Escuela Nueva, no surgen desde una herencia directa de esas tradiciones en España. Los primeros impulsos deben mucho a contactos que los *grupos Freinet* hispanos establecen con sus correligionarios franceses y juega un papel importante el acuerdo económico que Élise Freinet establece con la editorial Laia, del cual se beneficia el incipiente movimiento de este lado de los Pirineos. Las publicaciones de la obra de Freinet en Laia, además, son definitivas para la función divulgativa. Se construye, así, de nueva planta, el movimiento en España, en el seno y aledaños de la izquierda política y sindical, leyendo las traducciones de Freinet que aparecen en los años setenta, y guiándose también con el ejemplo del *Movimento de Cooperazione Educativa* MCE tal y como ya hemos apuntado²³⁸. Al sostener que la pedagogía freinetiana encuentra su espacio de recepción en medios de la izquierda, nos referimos a un amplio abanico de la misma en el que caben desde militantes de organizaciones comunistas, el cristianismo “de base” crítico al sistema capitalista y otros colectivos o personas que tenían ya bastante

Alcobé, 1977; Zurriaga, 1979. La labor de este último es amplia y está recogida con precisión y especificaciones bibliográficas por Lázaro Llorente (2005: 360–361). Muy recientemente se han publicado dos libros que ya han sido citados en el capítulo anterior. Una edición, al cuidado de Amparo Blat y Carmen Doménech, de un *Diario* de Herminio Almendros con amplio estudio introductorio Almendros, 2005. La introducción aporta datos interesantes, pero son los mismos textos de Almendros los que hacen de esta obra una lectura muy recomendable. Por otro lado, también de reciente publicación, otro libro de Hernández Huerta 2005, contiene muy aprovechables aportaciones sobre las prácticas freinetianas en los tiempos de la II República.

²³⁸ Un oportuno trabajo de Imbernon (1982) sobre el MCE se publica como reflejo de la influencia que el movimiento italiano había tenido en la vanguardia de la renovación española desde años atrás.

definida una sensibilidad antifrancista²³⁹. El único “vínculo vivo” del MCEP con los precedentes de tiempos republicanos fue Josep Alcobé, cuya presencia en los encuentros de los freinetianos aportaba un potente estímulo²⁴⁰.

Pero, como decíamos más arriba, la visión de la escuela y el mundo rural son lo mismo en tiempos de la Escuela Nueva que en los años a los que ahora nos referimos. En palabras de H. Almendros sobre la escuela rural y la enseñanza del entorno se detectan ideas con matices diferentes:

«la escuela rural ha de poseer cualidades características que la hagan un organismo propio del medio donde desarrolla su acción social.

No quiere esto decir como burdamente suele entenderse que la escuela haya de ser reflejo de la vida y que haya de prepararla para la vida ya creada, sino que más bien debe entenderse que la escuela ha de ser ejemplar y dechado donde el hombre se prepare para una vida creadora; pero para eso la escuela necesita apoyarse en los valores esenciales, tanto del medio natural como del medio social, que son en definitiva los elementos natural y humano fundidos, de donde nace y debe operar la empresa creadora de la educación» En “La escuela rural”, Revista de Pedagogía, nº145, 1934, p., 7. Tomado de Almendros, 2005 .

²³⁹ Lo cual es bien distinto a suponer que las técnicas y los postulados ideológicos de Freinet fueran, —como se ha afirmado—, por sí mismos un generador de acción antifrancista: «El freinetismo al abogar por una educación popular desarrolla necesariamente una lucha antifrancista, y en ello coincide con otros grupos de enseñantes que, a duras penas, intentan llevar a cabo en sus escuelas prácticas alternativas» Lázaro Llorente, 2005: 361 . Sin poder aportar aquí una demostración empírica, nos inclinamos a sospechar que en los casos de maestros y maestras que sin un particular y consciente planteamiento político se encontraron con la *imprenta escolar* y el *texto libre*, tal encuentro no pasó de ser una experiencia metodológica. La abstracción de las *técnicas Freinet* del proyecto sociopolítico en el que se conciben es algo que se hace con facilidad; véase, por ejemplo, como lo hace García Hoz 1970: 156-157 para apoyar *la enseñanza personalizada con fichas*, nada menos!

²⁴⁰ Ya en 1969 acude a un primer encuentro de la Asociación para la Correspondencia e imprenta Escolar ACIES en Santander Joseph Alcobé. En 1981, en el VIII Congreso de MCEP, el veterano maestro recibe un especial homenaje. De todas formas para la historia y el pensamiento pedagógico de MCEP, asunto del que aquí no nos ocupamos, véase la amplia documentación de sus revistas electrónicas a través de <www.mcep.es>, el boletín interno *Al vuelo*, la revista *Colaboración* y la revista *Kikiriki* editada por Cooperación Educativa.

El pensamiento de H. Almendros se inscribe, como el de sus compañeros y amigos institucionistas y socialistas²⁴¹ se sitúa en el contexto de un profundo atraso del medio rural sobre el que muchas cosas se deseaban hacer menos reproducirlo o preservarlo. Aunque cierto es que H. Almendros tampoco fue partidario de los grandes centros de enseñanza urbanos *mastodónticos* edificios, decía él) sino que prefería sustituirlos por centros más pequeños, en la periferia urbana, que permitieran el contacto con la naturaleza igual que Decroly o que Rosa Sensat. No queremos dejar de mencionar otro antecedente de la pedagogía ruralista, este sí, prácticamente desconocido por los grupos de MCEP: Concepción Sáinz Amor Alonso. Su credo pedagógico sobre la escuela rural Sáinz Amor, 1933, se parece bastante al que más de cincuenta años después mantendrían los grupos de la pedagogía ruralista²⁴². Sáinz Amor presenta su libro con la intención de «...contribuir modestamente, pero con la convicción de la experiencia a la activación de la labor escolar en medios rurales, partiendo de las posibilidades del ambiente» *Op. Cit.* p. 5. En él se recoge, efectivamente, una completa doctrina sobre el tema que en apretada síntesis viene a decir: La escuela rural sufre una situación lamentable a la que no es ajena la desidia y escaso apego al mundo agrario que tienen muchos maestros. La escuela tradicional, de espaldas a la vida

²⁴¹ Como Cossío, Alejandro Rodríguez Casona, Xirau, Ferrater Mora o, su misma mujer, María Cuyá.

²⁴² Concepción Sáinz Amor ejerce, muy joven, como maestra en su pueblo natal Valle Tobalina, Burgos. Cuando ya tiene otra escuela en propiedad por oposición es pensionada por la JAE y visita el Instituto J. J. Rousseau. No es la única beca y a sus 35 años ya ha recorrido buena parte de Europa, se ha familiarizado con la obra de Cousinet y con experiencias pedagógicas de prestigio y, tras acumular una amplia cultura que le permite colaborar con asiduidad en la *Revista de Pedagogía*, publica más de media docena de libros y traduce otros por ejemplo, *Ideas generales sobre mi método* de M. Montessori, llega a la dirección de escuelas graduadas. Tras la guerra civil permanece en activo en puestos de dirección y adquiere formación universitaria y grado de doctor. Tocó muchos campos sin una especialización clara y publicó también en *Revista Española de Pedagogía* y *Vida Escolar*, entre otras. Culmina su vida profesional siendo una reconocida autoridad en la España franquista. Datos biográficos que, como en tantos otros casos, recomiendan mirar muy mucho esas taxonomías de las tradiciones pedagógicas basadas en categorías como republicanism, franquismo, resistencia antifranquista, etc..

que la rodea, va unida a maestros que desprecian el medio rural y quieren huir de él. Aunque otros males que padece la escuela son “sociales” y su remedio no está a nuestro alcance, la escuela rural podría ser un agente cultural que favorecería *el despertar de los campesinos*. En cualquier caso, puede afirmarse que a lo largo del siglo XX hay continuidades y cambios en el ruralismo pedagógico, que tienen mucho que ver con las profundas transformaciones socio económicas que de los años sesenta. Dentro de la misma tradición *progresista*, el *progreso* es contemplado de distinta manera en un antes y un después de la *transición corta* entre los modos de educación. Más allá del sempiterno discurso de salvación, emancipación, dignificación y modernización del agro a través de la escuela, el modelo de *progreso* para los maestros del MCEP no se inspira en la cultura urbana, ni en la escuela graduada; una y otra se identifican con un desarrollo productivista que es hostil a los intereses del mundo rural. Un nuevo ruralismo ha aparecido como consecuencia de tres rupturas: la demográfica (emigración rural masiva), la del tradicional aislamiento de los pueblos y la de la organización de la red escolar. Entrena Durán, 1998: 171-185. La reivindicación de la identidad rural coincide paradójicamente o, tal vez, por ello con el momento de su pérdida, cuando se extiende un fenómeno de “ruralismo urbano” por efectos de una globalización colonizadora de la tradicional vida en las poblaciones más pequeñas. Aunque hay proyectos y teorizaciones de sociólogos y economistas que plantean otro tipo de desarrollo anticapitalista la obra de José Manuel Naredo, por ejemplo, el frente pedagógico ruralista marcha al margen, en la perspectiva de su propio campo profesional, con la excepción de ciertos vínculos con movimientos ecologistas. En fin, el giro discursivo y práctico que se produce respecto a la “pedagogía rural”, es fundamental para el tratamiento del entorno que practica el MCEP, e, incluso, los materiales producidos en la escuela que vamos a analizar.

En julio de 1975 se celebran en Valencia las Primeras Jornadas de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar ACIES, precedente del MCEP que había sido inscrito como asociación legal en 1974, y en sus conclusiones ya se recoge que «El niño es capaz de captar y criticar las situaciones

y problemas de su medio, siempre que se les presenten de acuerdo con su nivel evolutivo». El MCEP a diferencia de los otros movimientos que hemos visto tiene una implantación muy militante y no numerosa, pero sí bastante extendida²⁴³. Otros rasgos que le dan personalidad propia son: que tuvo siempre muchos más reparos a la colaboración con instancias oficiales y ello, posiblemente, le hizo menos asimilable por la burocracia educativa; también su persistencia en la acción renovadora, unida al trabajo con el entorno y manteniendo los encuentros de sus miembros. No en vano el movimiento sigue vivo en el presente al tiempo que se jubilan sus fundadores.

Volvamos a las fuentes documentales, que requerían de estas consideraciones previas, seleccionando, como dijimos, aquello que informa sobre *el ruralismo como trasunto pedagógico, político e identitario expresado a través de la tradición didáctica del entorno*. Hemos consultado más de 1.500 páginas fotocopiadas de periódicos escolares entre 1977 y 1985. Casi todos de la provincia de Salamanca²⁴⁴ : de Peralejos de Solís; de Castellanos de Villiquera, Valdunciel y Valdelosa; del Colegio Comarcal “María Díaz” de Bejar; de El Maíllo; de Campo de Ledesma; de Valero y de Castraz.

²⁴³ En 1986 hay Grupos Territoriales, al menos en Almería, Cádiz, Granada, Huelva, Málaga, Murcia, Valencia, Alicante, Barcelona, Canarias, Zaragoza, Logroño, Bilbao, Cantabria, Asturias, León, Salamanca, Alcazar de San Juan y Madrid MCEP, 1986. Este número cero del boletín *Al vuelo* debe corresponder a una nueva etapa de organización estatal ya que la numeración no sigue la secuencia de número con fechas anteriores.

²⁴⁴ Salamanca y León tienen un peso específico importante en el MCEP desde sus inicios. El grupo de Salamanca lo componen en el periodo estudiado, al menos, los siguientes maestros y maestras: Luis Blanco, César Gutiérrez, Margarita Herrero, Marisa López, Teresa Lucas, Pilar Martín, Carmen Mateos, Isabel Montero, Hortensia Ramos, Mercedes Rodríguez, Carmen Seisdedos, Daniel de Tapia, Juan José Vicente, Finuca Villegas, María Teresa Viñuela. Por su liderazgo y larga trayectoria en el movimiento hay que destacar a Daniel de Tapia y a Luis Blanco, este último, como aglutinador del MCEP en Lagunilla, pueblo en el que coinciden algunos de los citados y aporta sus experiencias en los foros freinetianos. En *Cuadernos de Pedagogía* el grupo salmantino dejó constancia de sus experiencias en algunas colaboraciones como Martín, 1980; MCEP Salamanca, 1981; Poveda, 1980.

En función de dos binomios, el político pedagógico y el entorno ruralidad, ambos característicamente “meceperos”²⁴⁵, hacemos una agrupación de constantes que aparecen recurrentemente en los periódicos, para extraer lo esencial del discurso y las prácticas escolares.

I Se transmite a los niños la valoración de la renovación escolar, de las nuevas tareas y métodos, de la función liberadora y crítica que todo ello comporta. El discurso pedagógico es enseñado, asimilado y expresado en los textos infantiles. Esta acción que conduce a ganarse el favor de los alumnos para la causa intencionalmente perseguida por los maestros, parece ser parte de la estrategia transformadora en la que la prensa escolar juega un papel relevante.

En un texto libre de una niña de 15 años, de 8º curso de EGB, “Mi opinión sobre la escuela”, *Periódico escolar armuñés*, Castellanos de Villiquera, Valdunciel y Valdelosa, nº 3, 23 II 1979 leemos lo siguiente²⁴⁶:

«Para mi este año la escuela ha cambiado incluso me ha cambiado, porque otros años estaba deseando tener la edad para salirme pero ahora me da tanta pena cuando pienso que para junio me marchó y no vuelvo más a ella. ...

Me gusta mucho el periódico por la razón de que lo hacemos en sociedad y podemos explicar a los mayores lo que pensamos y sentimos, ellos siempre piensan que somos niños y que solo servimos para jugar ... Me gusta la poesía y el texto libre porque es libre no como antes que nos ponían un tema y teníamos que escribir sobre ese tema y nos decían dibuja una casa y teníamos que dibujarla. También quiero seguir haciendo entrevistas porque el primer día yo tenía miedo por si las personas me respondían bien o mal pero cuando la hice y salió bien quise seguir haciéndolas»
Ortografía original .

Siguen otras manifestaciones sobre lo grato que son los contactos con otras escuelas de pueblos vecinos y finaliza con reivindicaciones dirigidas al alcalde para mejorar la escuela:

²⁴⁵ Con este vocablo los propios miembros del MCEP gustaban de autorreferenciarse en términos coloquiales.

²⁴⁶ Hacemos transcripción literal manteniendo los errores ortográficos en ésta y siguen las citas de los textos libres de los niños.

«Por afuera tiene que estar mejor arreglada, juegos y una alambrada para que nadie tienda la ropa ni estaque la burra en primavera; porque la escuela se ha hecho para nosotros y ya que la hemos cambiado en el sentido abstracto queremos que nos la cambien en el concreto. Eso es lo que yo pienso.»

Del mismo tenor, aunque con otros matices, encontramos otras redacciones de los niños en las que puede apreciarse una mezcla de sus espontáneas impresiones con ideas claramente inducidas. Tal es el caso del texto de una niña de 8 años “Mi escuela”, *Periódico escolar del Campo de Ledesma*, n° 1, 21 2 1979 :

«A mi antes no me gustaba la escuela porque tenía papeles de la “política” y había maestras muy malas porque nos daban en las uñas con las baras y nos lo mandaban leer tres veces a la semana el testamento de Franco. Ahora me gusta porque han quitado los papeles de la “política” y han puesto papeles de la constitución de España y niños y posters de Unicef. Y trabajos manuales nosotros. Vamos a observar la naturaleza; encontramos raíces, piedras, plantas, plumas corcho, ... »

Siguen unas líneas de protesta sobre el mal estado de la escuela. No parece verosímil que una niña de 8 años guarde tan vivo recuerdo de una escuela del franquismo en 1979, más concretamente, esos recuerdos. En cualquier caso esa imagen de contraste entre la nueva escuela y aquella tipificada por la memoria más o menos próxima es la idea que se *quiere* destacar²⁴⁷. Nuestra experiencia de maestro permite percibir con claridad aunque también pueda hacerse sin tal experiencia cómo los *textos libres* son objeto de *revisión selectiva* por los maestros freinetianos mediante la cual se mantienen elementos formales ortografía, sin taxis, etc. y de contenido ideas, experiencias y juicios originales del alumno para mantener el carácter libre y espontáneo del texto, al tiempo que se corrigen, inducen e incluso se dictan otros. Llamamos la atención sobre un sutil detalle del último ejemplo: mientras se mantienen muchos errores formales de lo escrito por la niña, las comillas que encierran la palabra *política*, no son, con toda seguridad, de su cosecha. Evidentemente ello tiene un significado: distinguir entre

²⁴⁷ Otro expresivo testimonio de lo mismo aparece en el dibujo que ilustra la portada del *Periódico armuñés*, n° 6. Unos niños con pancarta sostienen el siguiente lema: «No queremos maestros dictadores». Y un niño enjaulado dice: «estábamos en una jaula hasta que nos abrieron la puerta hacia la libertad».

la enseñanza política del adoctrinamiento franquista y la educación política de liberación que es sustancial en el pensamiento del MCEP. Los *textos libres*, en conclusión, son un producto de la relación pedagógica por la cual se expresa, entre otras cosas, la intencionalidad que hemos formulado como un primer postulado sintomático y relevante sobre la transformación de la escuela²⁴⁸.

2 El entorno cercano es simultáneamente varias cosas: objeto para un aprendizaje activo, no disciplinar, adquirido mediante investigaciones del alumno (encuestas, tratamiento científico de la información recogida, salidas al campo y visitas a pueblos cercanos, etc. ; una identidad rural a preservar y defender costumbres, tradiciones culturales, historia, espacio para la participación democrática desde pequeños, entre otros elementos frecuentemente resaltada por el contraste con la ciudad y la injusta marginación que sufre el pueblo; un espacio de vivencias y experiencias que el niño ha de procesar y expresar. Y es también el lugar donde se aprende la lucha por transformar la realidad críticamente percibida²⁴⁹.

²⁴⁸ Es preciso advertir o recordar que cuando se desvelan las técnicas de inculcación específicas de las pedagogías renovadoras y liberadoras no se está haciendo un desmerecimiento de las mismas. Como ya hemos dicho tal función de inculcación y modelación de las conciencias es inherente a *toda* práctica pedagógica sin exclusión, pues toda relación pedagógica es, esencialmente, una relación de poder. Y también habrá de decirse que con todo lo dicho no se está equiparando, sin distinciones, cualquier tipo de práctica pedagógica.

²⁴⁹ En más de una ocasión nos hemos pronunciado sobre el idealismo que impregnaba este ideario ruralista, al menos, en dos sentidos. En primer lugar porque se entendía el medio rural como «un espacio social donde la dominación y la dependencia habrían de generar [con la ayuda de una escuela renovada una fuerza liberadora de signo radical e independiente» Mateos, 1993: 7. En segundo lugar porque se hacía del medio rural y de sus ciudadanos una abstracción, una entelequia unitaria, cuando realmente ese medio contiene estructuras sociales e ideológicas muy diferentes, para las cuales el sistema educativo ofrece, también, oportunidades muy distintas, tal y como traté de demostrar con el apoyo de cierta fundamentación empírica y una metáfora sobre los hipotéticos destinos de los descendientes de dos personajes de sendas novelas de Delibes, la Régula y el Sr. Cayo, en Mateos 1998, un trabajo que, por querer ser elocuente, fue publicado con un rebuscado título: *Del niño yuntero al letrado teledirigido: mitos y pervivencias de la marginación rural*. Sin embargo estas posiciones críticas al *ruralismo pedagógico* que muy directamente podrían asignarse a movimientos como el MCEP salmantino en nada desmerecen su labor renovadora. Y habrá que añadir, reiterar

Veamos en primer lugar unos dibujos al estilo del *comic* que aparecen en la primera página de un periódico *El Chasco*, nº 4, Especial Extremadura, Escuela Hogar de Navalmoral de la Mata, Cáceres. Indios de Norteamérica hablan a los niños. “Becerro contento”, “Chivita saltarina”, “Pluma delirante” exponen, como colaboradores del periódico de Navalmoral precisos consejos sobre la necesidad de conocer y amar algo «tan vuestro, algo que tenéis tan cerca,...», porque «nos interesamos [¿cómo no...?] por cosas ajenas a nosotros, por otras gentes, otros pueblos, ... pero nos cuesta mucho echar una ojeada a nuestro alrededor, ver lo que pasa en nuestros pueblos en nuestros campos, en nuestras escuelas,... y mucho más hacer algo por cambiar lo que veamos mal» Es una llamada a sentirnos orgullosos de “lo nuestro” y a que nos fijemos en Extremadura y trabajemos por ella. El periódico en cuestión se dedica a fondo a tales fines recogiendo, en los contenidos de los textos libres, parte de una constelación temática que se repite en la mayoría de la prensa analizada. A saber: cantares, poesías de la tierra Luis Chamizo versando en *castúo* y dichos populares, amén de otras composiciones dedicadas a Extremadura de los propios niños; la emigración; textos libres bajo el título de “Mi pueblo”; la historia del lugar; sus actividades productivas; experiencias de vida en los pueblos; mapas y planos; degradación medioambiental²⁵⁰; flora y fauna autóctona.

que el mismo distanciamiento que en la presente investigación se mantiene con los sueños y prácticas reformistas de todo tipo incluye el *extrañamiento de uno mismo*. La crítica genealógica del pasado es imprescindible para ejercer una dialéctica negativa del presente.

²⁵⁰ En varios periódicos escolares aparece un contraste que es digno de registrarse aquí. Mientras la educación conservacionista está presente casi siempre en referencia a las ventajas del aire limpio y puro del medio rural, la belleza de sus campos o la destrucción que producen intereses foráneos, con cierta frecuencia los textos libres de los niños no niñas son dedicados a entusiastas narraciones de caza, algunas con pormenores de extrema crudeza como una que describe, entre otros detalles, la manera en que “mi padre le partió las patas a la zorra de un tiro”. Como consideración al margen hemos de decir que muchos de los textos, los que mayor espontaneidad y factura original exhiben que no son pocos, constituyen una preciosa literatura digna de ser recogida en trabajos antológicos. A esta categoría pertenecen los relatos que hacen los niños de sus experiencias cotidianas. Experiencias extraordinarias a nuestros ojos.

Sin llegar a exprimir la colección documental, otras muestras de la misma categoría, en las que vemos cómo se agrupa en una pluralidad de significados el entorno enseñado, pueden resumirse en la siguiente enumeración de contenidos²⁵¹:

Los primeros materiales del fondo consultado datan de enero de 1977. Son fotocopias de un indeterminado número de cuadernos de la escuela de Peralejos de Solís, con seguridad anteriores al de uso de la imprentilla escolar Cuadernos de clase, 1977. En ellos, se trabajaba el texto libre. Debemos dejar constancia de las diferencias pedagógicas que reflejan en comparación con otros cuadernos de aula ya analizados Cuadernos de clase, 1948; 1960-62, así como con otros de tiempos posteriores. Aparecen allí los siguientes trabajos relacionados con el entorno: La caza de la zorra relato de una experiencia. Un día de excursión al campo. La caza del jabalí relato de una experiencia. El pueblo y la escuela (varios trabajos).- El trabajo de verano (texto autobiográfico).- Encuesta a los vecinos sobre la vida en el pueblo. Encuesta sobre electrodomésticos en el pueblo. La historia del pueblo. Las familias del pueblo. La iglesia del pueblo. La escuela del pueblo.

En el *Periódico escolar armuñés*, nº I, Castellanos de Villiquera, Valdunciel y Valdelosa 1979: Fiestas del pueblo. Un día de baño con mis amigos. Estadísticas de tractores y demás utillaje agrario. Protesta al coche de línea. Coplas populares. Planos del pueblo, de la comarca, de la escuela y de la iglesia. Reparación de la iglesia de castellanos de Villiquera. Estudio de la población. La cámara agraria. El Ayuntamiento. Los empleos de Valdelosa. La contaminación.- Los alimentos.- El baile y la comida de la fiesta de San Vicente. Educación para la paz. Contraste entre pueblo y ciudad.

En *Periódico escolar armuñés*, nº II, Castellanos de Villiquera, Valdunciel y Valdelosa 1979: Reivindicación en portada: "Queremos las mismas oportunidades que en la ciudad". Editorial: "Por una escuela crítica". La ganadería del

²⁵¹ Se exponen los temas o contenidos de los textos sin ajustarnos, estrictamente, al título del trabajo, pero de forma adecuada para expresar el conjunto temático que encierra el material.

pueblo. Contraste campo / ciudad. Poesías y cuentos. Tradiciones e historia del pueblo. Los nombres de las calles. Plano del pueblo y otros. Anécdotas vividas. Las gallinas del pueblo, los gatos, los cerdos contabilización de los existentes en el pueblo. Las gentes del pueblo. Los servicios del pueblo. “Un sábado fuimos a barrer la iglesia”. “Un día de Lunes de aguas”. Los ancianos del pueblo. La carretera de Valdelosa. El problema del agua y los barroes en Valdelosa.

En *Periódico escolar armuñés*, nº III, Castellanos de Villiquera, Valdunciel y Valdelosa 1979 : Contraste campo / ciudad. Crítica social “La vida del obrero”. “Mi opinión sobre la escuela” texto parcialmente recogido anteriormente. Historia del pan con entrevista al panadero. Investigación de los polígonos de Castellanos de Villiquera se trata de un trabajo muy amplio, exhaustivo, de 39 páginas. Protesta contra el médico de Valdelosa. La respiración con referencias al pueblo. La salud con referencias al pueblo. Alimentación con referencias al pueblo. Entrevista al médico. Un día recogiendo patatas. Los intermediarios. El plano de la escuela. El tiempo atmosférico en el pueblo.

Podría seguirse con la relación y aparecerían nuevos asuntos, pero también se empiezan a repetir.

En *La Cañada*, periódico escolar de Campo de Ledesma de 1980 hay un texto libre, “Problemas del pueblo” en el que su autora, María Jesús, de 5º curso expone:

«En el Campo de Ledesma hay muchos problemas. Estos son: que nos quieren quitar la escuela, las calles del pueblo no están asfaltadas, no hay servicios, ni piscinas, ni agua corriente en las casas, ni comercios. No hay nadie en el teléfono, el secretario no nos paga por cuidar de él y tampoco se preocupa de buscar un ama que lo atienda. No hay médico ni cura. El secretario no se preocupa de que nos quiten la escuela; parece que lo que quiere es que la quiten»

3 La actividad escolar, a diferencia de lo que se impone más tarde con la asignaturización del Conocimiento del Medio, se aparta con premeditada intención de lo libresco, descontextualizado y ajeno a la experiencia vivida.

También en la portada de otro número del periódico armuñés, de enero de 1980, un dibujo infantil con personajes hablantes es muy expresivo en cuanto a los principios didácticos recién aplicados en la escuela. En la ilustración aparece el aula con la maestra y tres niños. Todos ellos se expresan así en sus correspondientes “bocadillos”:

- Maestra: Este periódico es de niños y nosotros queremos aprender con él.
Niño 1º: No a los libros.
Niño 2º: Lo que queremos es salir a la realidad y no a los libros.
Niño 3º: Eso precisamente. Salir de los libros y entrar en la vida.

Desde luego, los niños se refieren al libro de texto. En los primeros tiempos del movimiento, cuando el texto libre y el trabajo de aprendizaje en el entorno ocupan mayor parte de la actividad escolar se prescindió totalmente de manuales escolares. Pero esa situación, con el tiempo fue debilitándose, y se combinó con un uso selectivo de textos y editoriales o con la biblioteca de aula. El libro de texto fue ganando posiciones en los espacios de aquella enseñanza alternativa. En el editorial del mismo número de la prensa escolar, se explica a los padres la metodología freinetiana y las aspiraciones de la nueva educación usando razonamientos de la psicología evolutiva. Una síntesis apretada del ideario del MCEP.

Terminamos ya con este largo aparatado que titulábamos Las voces y los ecos de la renovación pedagógica: entre la asimilación oficial y el experimentalismo.

Nos hemos acercado la compleja urdimbre que se construye entre los movimientos de renovación espontáneos, las instancias académicas y los estamentos burocráticos y, parece oportuna una breve recapitulación. El código pedagógico del entorno se constituye en el entramado de aventuras muy variadas. Las que recuperaban por clara continuidad, sin vacíos absolutos, la tradición liberal socialista del primer tercio del siglo XX, como es el caso de los movimientos catalanes, y en particular el caso de *Rosa Sensat*, y que optaron por la estrategia de una red conectiva entre escuelas públicas y privadas, la administración autonómica y la Universidad. La ambiciosa aventura de IRES puede representar los casos en que una izquierda universitaria, especialista en disciplinas de referencia para la

enseñanza del entorno y que también participa del saber didáctico, y también mantiene lazos con las bases de docentes en su territorio de influencia. Las experiencias grupales de maestros en una determinada región como fue el caso de Clarión), fueron florecimientos al calor del entusiasmo renovador en la renacida democracia y que se marchitaron por el mismo desgaste del voluntarismo y/o por el abandono de sus puestos en el magisterio, por parte o la totalidad, de los miembros. Son experiencias, en fin, limitadas en el espacio, en el tiempo y en vuelos sus teóricos y que, no obstante, contribuyeron, aquí y allá a legitimar la didáctica del entorno como elemento renovador de la escuela. A medida que los sujetos profundizan en la dimensión teórica, más se apartan de la práctica escolar. De los mecanismos operantes en la dialéctica teoría-práctica nos hemos ocupado también en este apartado.

Por último, hemos visto las huellas de las prácticas renovadoras en el medio rural a partir del caso del MCEP, un colectivo confederado que desde la conciencia socio-pedagógica se coordina con autonomía de sus grupos territoriales, extendido por todo el país y vinculado a una organización internacional. Mantuvo el movimiento freinetiano a lo largo del tiempo una mayor independencia de instancias burocráticas y académicas, así como un cuidado en autogestionarse y autoabastecerse en todos los órdenes. Y con especial vinculación al trabajo escolar ha mantenido su presencia durante los últimos cuarenta años. Es pertinente traer aquí una ajustada valoración que el mismo MCEP hace sobre su situación actual:

«El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, aunque ha sufrido la crisis que todos los movimientos y asociaciones han pasado en nuestro entorno síc y se ha reducido el número de sus miembros, vive un momento de equilibrio y madurez. Valoramos muy positivamente los niveles conseguidos tanto en sus trabajos y encuentros, como en las relaciones personales de sus miembros. Sin embargo, es motivo de preocupación la falta de profesores jóvenes que permitan la renovación necesaria para asegurar la continuidad y desarrollo de nuestras ideas, así como la posibilidad de conseguir algún día la escuela que deseamos y por la que luchamos» Tomado de MCEP, "Su historia" en <www.mcep.es>

En efecto, parece muy difícil que en el horizonte que, al día de hoy, puede otearse, se produzca una reactivación de la innovación y transformación de las prácticas escolares. Ya cuando los MRP vivían sus mejores tiempos, una simbiosis del mercado y el Estado empujaba en una dirección bien diferente y afectaría de lleno a la configuración del código pedagógico del entorno. Esas fuerzas, con el acomodo de las tradiciones profesionales inducirán su asignaturización y el imperio de arcaicas y nuevas rutinas en las aulas²⁵². De ello nos ocupamos a continuación.

²⁵² Entre los proyectos que imaginamos para el futuro en el grupo *Nebraska*, figura una genealogía de los cuerpos docentes bajo el título de *Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina*.

4.3.2. La asignaturización del Conocimiento del Medio en los textos y en las rutinas escolares. El entorno en las aulas

Con la educación de masas tiene lugar un proceso de asignaturización del Conocimiento de Medio y de sus formales versiones desde la LGE, al margen de la denominación del área o de las áreas relativas a la enseñanza del entorno en el que intervienen muy variados factores y hechos con una ramificación conectiva de cierta complejidad. Con el fin de facilitar la lectura del texto en este apartado, cuya propia factura puede oscurecer el hilo argumental, hacemos un esquemático guión previo mediante el **Cuadro 4.6**.

El conjunto de condiciones de la educación de masas (columna de la izquierda) se refleja en los rasgos de los textos escolares (columna de la derecha) con un resultado inequívoco: la asignaturización del Conocimiento del Medio, que es realmente la negación (disimulada) de los ideales pedagógicos que portaba su propia tradición discursiva. Veamos el conjunto del proceso.

No cabe duda de que desde mediados de los años sesenta una nueva economía política del libro de texto se pone en marcha y trae como consecuencia otra generación bien diferente de textos escolares, claramente modernizada, hasta el punto de que puede hablarse de un cambio de paradigma en la manualística escolar española (Escolano Benito, 2006c ²⁵³).

Determinados condicionantes del modo de educación tecnocrático de masas han ejercido un poderoso efecto codificador que afectó al conjunto del conocimiento escolar y, peculiarmente, a la enseñanza del entorno. El resultado ha sido la conversión en disciplina, la *asignaturización* de aquello que se concibió, precisamente, como una no disciplina. Se produjo una ruptura con principios esenciales

²⁵³ El citado estudio del profesor Escolano, que hemos llegado a conocer después de redactar esta parte, aporta valiosa información y es enriquecedor para obtener una visión general del profundo cambio que sufre la manualística al filo de lo que A. Escolano identifica como época tecnocrática del franquismo y finalización del lo que, en su esquema de periodización, sería el *periodo liberal*.

Cuadro 4.6. Reflejo del modo de educación tecnocrático de masas en los libros de Conocimiento del Medio

<i>Condicionantes del modo de educación tecnocrático de masas</i>	<i>Reflejo en los libros de texto del Conocimiento del Medio</i>
Mercantilización, producción y consumo masivo de productos escolares/culturales	Imperio del libro de texto como regulador y normalización de la enseñanza
Fuerte competencia en el mercado de bienes culturales que impone la lógica del marketing en los productos y recursos didácticos	Adaptación de los textos del Conocimiento del Medio mediante rasgos nuevos: abundancia, variedad, vistosidad, amenidad y vida efímera
<p>Constitución de un nuevo sistema de necesidad en la cultura empírica de la escuela:</p> <p>1) Racionalización y tecnificación de la enseñanza primaria: generalización de la escuela-colegio, de espacios y tiempos específicos por materia, maestros especialistas, nuevo tipo de encierro escolar,... Predominio de la pedagogización basada en criterios psicológicos y la “actividad” del alumno</p> <p>2) Nuevas tecnologías creadoras de realidad virtual autosuficiente</p>	<p>Libros específicos de Conocimiento del Medio que han de ser factibles y adaptados a las rutinas y nuevas condiciones de la organización escolar racional, burocratizada y compleja. Hipertrofia de actividades que aparentan una enseñanza activa al tiempo que ejercen como principal técnica de control en el aula</p> <p>Suplantación de la realidad circundante por otra visible en los textos, cosificada y artificial, pero que se manifiesta como sustituto eficaz de la primera</p>
Consolidación de la infancia unificada y abstracta	Desaparición de trabajo vinculado a las diferencias de clase, de la culpa, del castigo, y presencia del niño en relación con el ocio, el juego y la actividad escolar

de la tradición discursiva: *intuición, globalización y actividad directa sobre el entorno inmediato*; aunque, curiosamente, nunca se han negado tales principios y, el deseo de mantenerlos, al menos en las apariencias, se hace visible en recursos, disfraces y sucedáneos de distinta índole.

Exponiendo concisamente la hipótesis sobre el proceso de *asignaturización* hemos de decir que el modo de educación que se impone en los últimos treinta años del siglo XX configura lo que llamaremos un nuevo *sistema de necesidad* que modeló la enseñanza del entorno en cuanto tradición pedagógica gestada históricamente. El resultado es un código en el que coexisten discursos, teorías, prescripciones y valores con las rutinas y sus propios argumentos justificativos en “armónica disconformidad”. Todo ello constituye el código pedagógico del entorno.

Para avanzar en tal hipótesis mirando la dimensión práctica de la enseñanza del entorno es preciso definir los más destacados factores del *sistema de necesidad* en el actual modo de educación.

El primero obedece al proceso de racionalización organizativa de la escuela imitando el modelo del bachillerato. Aunque se inicia muchos años atrás, como conjunto de medidas generalizadas, sólo se culmina en el último tercio del siglo pasado. Dicha racionalización abarca hechos variados que discurren, todos ellos, desde la simplicidad a la complejidad:

- a La generalización del modelo de escuela colegio con la consiguiente y estricta regulación de tiempos y espacios vinculados al curso grupo, a materias de estudio y a profesores determinados.
- b) El material escolar específico de materia (libro de texto y otros).
- c La dotación de maestros especialistas con el consiguiente efecto reforzador de las identidades de las asignaturas.
- d La acentuación del carácter de encierro en la escuela por el proceso de urbanización descenso hasta mínimos del volumen de la escuela rural .

Estas condiciones, sin duda, no son las que favorecen una enseñanza basada en un sistemático o frecuente contacto con el entorno natural y social, ni

de tareas que impliquen movilidad del alumno sin que se produzca desorden y bullicio. No favorecen la improvisación, ni los desarrollos imprevisibles. No es fácil concebir en este contexto bachilleratizado la aplicación, por ejemplo, del *método de proyectos*, o la simple supervivencia de experiencias pedagógicas que se nutren de lo ocasional, de lo que el medio circundante aporta. Los rígidos cuadros horarios que determinan los momentos en que “toca” la enseñanza de Conocimiento del Medio, son límites en los que profesores y alumnos se han adiestrado convenientemente e imponen la lógica de una economía de las rutinas especialmente poderosa. La obsesión por “cumplir el programa” presiona sobre los maestros. Y, en definitiva, todas esas condiciones de la bachilleratización de la Educación Primaria convierten al libro de texto en una presencia determinante e imprescindible.

En segundo lugar ha de considerarse la espectacular expansión de “nuevas tecnologías” y la creciente influencia de los medios de comunicación que se ha producido desde los años setenta. Bien sabemos el estrecho vínculo que reiteradamente ha establecido el tecnicismo educativo con esos recursos, pero no se trata de ese hecho que, al fin y al cabo, no aporta nada nuevo a lo que, hace más de medio siglo, se decía sobre las virtudes del cine o cualquier otro de los artefactos que permitían, en la enseñanza intuitiva, sustituir la realidad no accesible por la imagen. Aquí hablamos de un fenómeno nuevo por el cual lo virtual supera la realidad y se constituye en otra realidad suficiente y autoexplicativa.

En ese contexto comparece, directamente reclamado por la educación de masas el imperio del libro de texto. En él se plasman y se recrean todos los factores anteriores. Por ello, en nuestra explicación, el libro de texto ocupa un lugar central y constituye la trama articuladora del *sistema de necesidad*. Su estudio nos aproxima de forma privilegiada a las prácticas de enseñanza del Conocimiento del Medio o de sus precedentes más inmediatos.

Conviene echar una mirada al peso del libro de texto en el mercado editorial, ya que esos datos son, indirectamente, indicativos de su dominio sobre las prácticas escolares²⁵⁴.

Pasado el mojón de la LGE y en plena efervescencia reformista, la industria del libro de texto, cuya ambición por conquistar el succulento mercado que se barruntaba en la educación de masas desplegó una llamativa revisión de los contenidos y las formas para convertirse en atractivo producto de consumo. Ese proceso no se ha contenido²⁵⁵. Según los informes de la poderosa Asociación Nacional de Editores de Libros de Escolares ANELE y de la Federación de Gremios de Editores, la producción de libros de texto no universitario supera la quinta parte de la facturación total del sector del libro en España²⁵⁶. En 2001 fue del 21 sobre el total del comercio interior del libro, en 2002 subió al 23,3 y en 2003 llegó al 24,4 . De esa masa editorial, los textos de Enseñanza Primaria en 2003, en número de ejemplares, son 18.014.536, el 41,4 del libro de texto no

254 En este y otros sentidos de nuestro esquema interpretativo hay una coincidencia con la propuesta de análisis complejo a la que invita Viñao 2006a relacionando los textos, el conocimiento escolar los códigos disciplinares y la cultura práctica de la escuela.

255 Afortunadamente los estudios sobre el libro de texto y las empresas dedicadas a su recuperación y conocimiento proyecto MANES de la UNED han alcanzado un desarrollo muy notable en España. Un proyecto animado por el interés que el tema ha suscitado desde hace tiempo en la comunidad de historiadores de la educación, y que se ha expresado mediante publicaciones de lujosa iconografía como Escolano Benito 1997, que se continúa con otro volumen editado al año siguiente; también con obras de carácter más académico como la colectiva dirigida por Tiana Ferrer 2000, encuentros y congresos nacionales sobre el libro de texto o cursos universitarios Escolano Benito, 2006d. La bibliografía que se recoge en el proyecto MANES en relación a los manuales escolares, cerrada en marzo de 2005, puede consultarse en <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>; agrupa más de cuatrocientos trabajos. No son, desde luego, todos ellos del mismo enfoque historiográfico (destacan las aportaciones de A. Escolano, J-L. Guereña, A. Tiana y A. Viñao, entre otros). La manualística escolar es muchas veces fuente para el estudio de un determinado asunto. Pero, en cualquier caso, el listado dice mucho de la expansiva atención que el libro de texto ha recibido desde los años ochenta hasta el presente.

256 Una amplia estadística sobre la producción de textos escolares se encuentra en las “páginas web” de las citadas asociaciones: <http://www.anele.org> y <http://www.federacioneditores.org>.

universitario. El advenimiento de la educación tecnocrática de masas implicó la incorporación del libro de texto a la industria cultural, no sólo por su espectacular crecimiento cuantitativo, sino porque su presentación estética, ilustraciones, colorido, maquetación, elementos lúdicos o de composiciones para “informar en treteniendo” «se volcaron hacia el lenguaje publicitario y consumista de una sociedad educadora de control difuso, suave y persuasivo.» Cuesta, 2005 . Ese es el marco general. En lo atinente a la enseñanza del medio o entorno la sustitución de los viejos libros de lectura y de las enciclopedias por la nueva manualística, significó un hecho de la mayor importancia y sin el cual es difícil imaginar que se hubiera podido consolidar y normalizar el código pedagógico del entorno. El material didáctico referido al Conocimiento del Medio, aun considerando solamente la producción posterior a la LOGSE, es de un volumen espectacular. Hasta 1.772 publicaciones que incluyen en su título las palabras “Conocimiento del medio...” se registran entre 1990 y 2004 en la Agencia española del ISBN. Una búsqueda selectiva nos aporta el peso relativo de cada editorial en la manualística del área sin que los resultados deparen sorpresas, pues el resultado es fiel reflejo de lo que ocurre para el conjunto de manuales de enseñanza primaria. Las publicaciones de sólo cuatro editoriales, Anaya, Santillana, Ediciones S.M. y Edebé suponen el 70,5 % del total²⁵⁷.

Pero las dimensiones de la industria del libro escolar, por sí solas, no darían cuenta de las prácticas escolares. Las formas de utilización del libro de texto y la

²⁵⁷ Si se ordena cuantitativamente la producción por editoriales, el resultado es: Anaya, 434; Santillana, 309; S. M., 264; Edebé, 243; Edelvives, 95; Everest, 80; Bruño, 63; Voramar, 40; Teide, 24;... Esta y otra información pueden obtenerse a partir de la base de datos de la Agencia española del ISBN: <http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html> . El resto se reparte entre varias editoriales. Son cifras indicativas que no se refieren estrictamente a libros de texto, pues se incluyen cuadernillos, libros guía para el profesor y además hay que tener en cuenta que muchos de los textos se multiplican por las ediciones específicas para comunidades autónomas y que éstas son versiones, con diferencias anecdóticas, hechas sobre una plantilla modelo. También es cierto que no se incluyen las publicaciones que tienen el título en otro idioma del Estado, y aún puede haber otras distorsiones, pero que en ningún caso son significativas respecto al volumen editorial del que estamos hablando.

frecuencia de actividades propias del ideal didáctico en la enseñanza del entorno excursiones, salidas al campo, visitas a lugares de interés en la localidad, recogida de datos del entorno social o natural, etc. , son asuntos principales para establecer o aproximarse a la dimensión práctica del código pedagógico del entorno. Cuando preguntamos a los maestros y maestras sobre el uso del libro de texto como recurso de enseñanza, se ofertaron las siguientes respuestas cerradas:

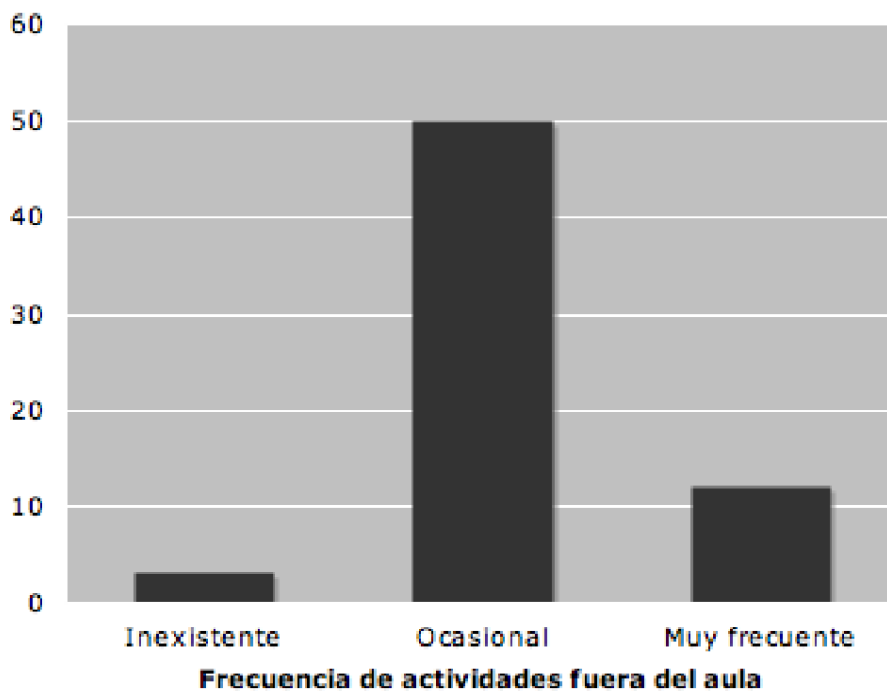
- Me ajusto al libro y, prácticamente, todos los contenidos y actividades provienen de él.
- Lo uso relativamente, seleccionando del libro algunos contenidos y actividades, para completar con otros materiales de distinta procedencia o que yo elaboro.
- Prescindo totalmente del libro de texto y trabajo con otros materiales alternativos.

Encuesta al profesorado ... Anexo 13, parte A: Formulario...

Nadie respondió afirmativamente a la tercera opción. Este dato, coherente con valoraciones que hemos hecho en distintos lugares de ésta obra, debe retenerse. Sin duda, si hubiéramos ampliado la muestra, tendríamos algún caso. Pero sería rarísimo²⁵⁸. El 60 % (39 respuestas afirmativas) dicen usar el libro relativamente. El 40% (26 respuestas afirmativas) dicen ajustar toda su enseñanza al libro de texto. Ver **Tabla 4.1** de **Anexo 13**.

El resultado es bastante revelador sobre el Conocimiento del Medio realmente enseñado y no se aleja mucho de lo que habíamos intuido. La respuesta de “lo uso relativamente” puede responder a una gama más o menos amplia de apego a los manuales. Puede significar desde que el contenido del libro se completa con otros materiales y explicaciones y/o se seleccionan determinados temas para una mayor o menor profundización, hasta que se usa como mero apoyo y material

²⁵⁸ Sólo conocemos, por referencias, un centro escolar en Madrid que no usa libros de texto. En otro momento comentamos cómo la decisión de prescindir del libro no es hoy, en la práctica, competencia personal del maestro o maestra.

Gráfico 4.2. (Gráfico 7 en Anexo 13)

de consulta. Sin embargo la respuesta “me ajusto a él” indica una dependencia prácticamente absoluta.

Cuando preguntamos a los maestros sobre “*Las actividades de indagación del alumno/a basadas en excursiones, salidas al campo, visitas a lugares de interés en la localidad, recogida de datos del entorno social o natural, etc.,*” el 76,9 respondió que eran actividades *ocasionales y esporádicas*; el 18,4 consideró que eran *muy frecuentes* y

Imagen 4.13. Anuncio de Juegos Educa. En él se justifican las bondades del material didáctico sobre el discurso “moderno” de la nueva pedagogía basada en la investigación, observación, experimentación y aprendizaje activo en el medio. Como no siempre es posible tener acceso a la naturaleza, hacer permanentes excursiones para estudiar directamente la naturaleza, traemos la naturaleza al aula viene a decir en forma de juego educativo. El texto no tiene desperdicio. El anuncio aparecía en las páginas de Cuadernos de Pedagogía de los años setenta, concretamente, puede verse en el n° 47 de 1978, p. 32.



EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE

Este es uno de los lemas preferidos por quienes quieren hacer de la escuela una institución estimulante y enraizada en los intereses espontáneos del niño. Por eso, la escuela, la vida y el juego deben integrarse en cualquier concepción renovadora.

Numerosas experiencias dan cuenta de las excelencias del juguete educativo como complemento de la acción escolar. Es bien sabido que las explicaciones del profesor y el contenido de los libros de texto son insuficientes para motivar el interés del alumno.

Este precisa, además, de un conjunto de recursos que le permitan, individual o colectivamente, manipular, experimentar y visualizar toda suerte de conceptos y fenómenos. Desde los más concretos hasta los más abstractos.

El juguete educativo constituye, pues, uno de los medios más eficaces para la educación sensorial y para el desarrollo de una pedagogía activa.

INVESTIGAR EN EL MEDIO

La enseñanza activa va sustituyendo cada día más el conocimiento memorístico por la observación y la visualización. Ello se observa particularmente en las materias experimentales, como las Ciencias de la Naturaleza.

Todos los modernos pedagogos defienden que hay que salir de las paredes del aula para acercarnos a investigar en el medio. Una verdad que ofrece pocas objeciones. No siempre, sin embargo, el contacto con la naturaleza puede ser tan frecuente e intenso como desearíamos. Por esto las aulas deben estar provistas de todo tipo de materiales e instrumentos que faciliten una concepción activa y científica del aprendizaje.

NATUR-MEMORY, juego recomendado por ADENA, constituye, en este sentido, un excelente ejercicio para descubrir las características y las formas de vida de los mamíferos, de las aves, de las flores, de los insectos,... No sólo estimula la observación y enriquece el vocabulario, sino también provoca el comentario espontáneo y la intercomunicación al ser un juego eminentemente colectivo y participativo.

Las fichas que se manipulan muestran la imagen de parejas de animales y plantas situados en su medio ambiente. Estos son los protagonistas de esta apasionante aventura en la que pueden tomar parte todos los niños, a partir de los 6 años. En grupos amplios o bien reducidos.

Un juego educativo, en consecuencia, que puede emplearse idóneamente tanto para tareas instructivas, para fomentar centros de interés dentro de la clase o como mero pasatiempo a cualquier hora y en cualquier rincón de la escuela.



sólo un 4,6 % admitió que las salidas eran *prácticamente inexistentes* Tabla 7 del **Anexo 13** ²⁵⁹. El predominio de la ocasionalidad, es decir, de la escasa medida en la que se practican actividades que conllevan salidas fuera del colegio queda bien visible en el **Gráfico 4.2**.

No perdemos de vista que la escuela siempre ha sido un lugar de encierro aunque, como hemos visto, en otros tiempos y otras condiciones, los paseos por los alrededores de la escuela llegaron a ser bastante habituales las tardes de los jueves en el buen tiempo. También desde muy lejos viene usándose el recurso a láminas y representaciones de la realidad que no es fácilmente accesible. La novedad es que mientras se proclama como nunca la necesidad de investigar en el medio, mayores son las resistencias y dificultades. En consecuencia la industria de recursos pedagógicos acudió, igual que el libro de texto, como oportuno paliativo con renovados materiales. La siguiente imagen, el texto del anuncio y el comentario que añadimos son hartos explicativos.

En definitiva: la indagación “viva” sobre el entorno, la roussoniana imagen de la escuela sin muros, principalísimo aspecto de nuestra tradición pedagógica, no encuentra fácilmente hueco entre el discurrir de las lecciones y los días. Y sin embargo no deja, por eso, de reconocerse su valor educativo. Es casi una necesidad a la hora de presentar una imagen de calidad de un centro o de un proyecto educativo.

La contradicción entre lo que *debería ser* y lo que *es*, la expresan espontáneamente muchos maestros y maestras. Así, un maestro/a con 15 años de experiencia profesional comenta: «nos apoyamos demasiado en el texto como único o casi exclusivo recurso. Potenciado esto por el “miedo” justificado del enseñante a sacar al alumno fuera del aula, lo cual contradice la necesidad de observación,

²⁵⁹ La categoría de “ocasional” es, claro está, cuantitativamente ambigua, pero por lo que una buena parte de los encuestados nos dicen explícitamente comentando el tema, y por lo que conocemos directamente, se refiere a casos en los que esas actividades se realizan entre una vez y seis veces al año. Incluso, puede afirmarse que el 18,4% que se recoge en la encuesta como “muy frecuente” es una cuota que supera con holgura el supuesto de una enseñanza del entorno con intenso desarrollo de actividades específicas de indagación sobre el medio.

experimentación, contrastación, comprobación, etc..., elementos integrantes de un aprendizaje vivenciado y significativo». Y en similar sentido se pronuncian con Ver **Anexo 13**, apartado C, observaciones con los números 2, 6, 10, 11, 14 .

Cuál es la enseñanza inducida por los libros de texto en el Conocimiento del Medio?

Nos hemos acercado a esta cardinal cuestión mediante un trabajo empírico a partir de una muestra de esos libros.

Se han analizado, con criterios propios, convenientes a nuestra pesquisa, veinte libros correspondientes al segundo ciclo, tramo central de la Educación Primaria, la cual también ha recibido una atención preferente a lo largo de esta investigación²⁶⁰. Hay libros en esa colección de todo el periodo que hemos considerado como constituyente del código pedagógico del entorno, incluyendo dos de la transición rápida entre los modos de educación.

El análisis de los textos escolares es siempre incursión hacia un mundo complejo al que hay que ir con decisiones previas sobre lo que vamos a buscar y alguna malla donde atrapar las variables que interesan. Algunos de los factores que en el primer capítulo se reconocían como contribuyentes a la codificación del entorno se recuerdan ahora, porque su presencia cuantitativa y cualitativa puede rastrearse en los libros de texto²⁶¹.

Traduciendo aquellos factores a un listado de conceptos observables tendríamos:

²⁶⁰ De habernos limitado al citado grupo de las cuatro editoriales que publican el 70%, la prospección hubiera sido suficientemente válida para conseguir una aproximación al Conocimiento del Medio que realmente se enseña en las escuelas. Sin embargo, se han incluido algunas otras editoriales que enriquecen en matices el estudio.

²⁶¹ Resumidamente eran: La identidad de la/s infancia/s socialmente construidas; los valores educativos que se han atribuido al entorno; el contenido de las enseñanzas y sus formas de pedagogización; el uso de los libros de texto y las tareas escolares propuestas en todo tipo de recursos de la enseñanza del entorno; las situaciones que niños y maestros convienen en las relaciones de *dominación contestada* que se establecen en la escuela; la compleja red de intereses que determina la factura de los manuales escolares.

A. Los contenidos de enseñanza; los valores educativos implícitos y explícitos.

B. Modelo didáctico

B.1. Organización disciplinar / Organización globalizada / Mixta

B.2. Cosas / temas / mezcla

B.3. Tipo de actividades, forma de pedagogización de los contenidos .

C. El sujeto al que se destina el manual o libro escolar identidad de la infancia

C.1. Presencia icónica o textual del niño/a

C.2. Relación explícita del niño con la culpa y el castigo

C.3. Relación directa o indirecta del niño con el trabajo productivo

C.4. Relación explícita del niño con el ocio y el juego.

Realmente no todos esos aspectos tienen la misma importancia. Para conocer las prácticas de la enseñanza del Conocimiento del Medio, la indicación más certera se obtiene de las actividades que se proponen en los libros. Es por ahí por donde vamos a empezar. A tal efecto hemos hecho una clasificación con ocho tipos de actividades y, en ellos, hemos incluido la nada despreciable cantidad de 7.932 actividades contabilizadas en el conjunto de la muestra. Los tipos de actividades convencionalmente adoptados son²⁶²:

1. Comprobación y/o refuerzo de conocimientos adquiridos

Se trata de aquellas actividades de carácter examinatorio o para el refuerzo del aprendizaje. En ellas se persigue, con muy variadas fórmulas, la comprobación del aprendizaje de contenidos presentes en el libro, o que, supuestamente, el alumno puede haber adquirido en el ámbito extraescolar. Aunque las actividades de este tipo se presentan como ejercicios de un amplio espectro completar frases con las palabras adecuadas, contestaciones breves a preguntas planteadas,

²⁶² Al tiempo que se describe esta tipología se incluyen también algunas conclusiones derivadas del recuento. Así mismo hay que advertir que, como era de esperar, algunas actividades se escapaban de la trama clasificatoria. Pero éstas eran muy pocas en términos relativos.

poner ejemplos, clasificar u ordenar imágenes o palabras-conceptos, establecer relaciones entre imágenes y conceptos, colorear lo que corresponde a elementos de una pregunta, rellenar crucigramas y solucionar sopas de letras, tachar lo incorrecto o señalar las respuestas correctas, decir si es verdadera o falsa una afirmación y un largo etc. , responden todas ellas al modelo en el que se demandan respuestas concretas y únicas. Se incluyen aquí también los ejercicios escritos que respondan a esa finalidad examinatoria o de refuerzo. Se formulan generalmente como tareas a realizar en el aula o como deberes en casa, con mayor tono prescriptivo; requieren respuestas inequívocas que se recogen como tales en las guías del profesor. Es el tipo de actividades más abundante en los libros de texto. Actividades de otros tipos, que implican operaciones más complejas en las que los alumnos han de manipular objetos, descolocarse de sus puestos fijos a una silla y una mesa, expresión incontrolada y, en general, perturbación del orden y el silencio, se plantean de forma opcional, con una redacción ambigua que no “obliga” al cumplimiento dentro de la clase.

2.- Observación o interpretación de mapas, datos, gráficos, imágenes u otros elementos presentes en el libro de texto.

Están cercanas al tipo anterior, ya que la finalidad es la misma.

3. Tareas y ejercicios abiertos a la creatividad del alumno.

Tales como dibujar libremente sobre un motivo sugerido, proponer soluciones a problemas medioambientales, etc.. También han de contabilizarse en este grupo los ejercicios de redacción que dejen un amplio margen de libertad para el contenido del escrito.

4. Actividades del tipo “Averigua y contesta...”

Se trata de tareas, generalmente planteadas como deberes, en las que se pide al alumno o alumna que consulte variadas fuentes diccionarios, enciclopedias, atlas, prensa, etc. , para contestar o informarse sobre un determinado asunto. La ayuda de los padres en sectores sociales que tienen, como mínimo, una formación básica sólida, tiene un peso importante en estas actividades. Frecuentemente se solaparían con indagaciones sobre el medio que han de hacerse como “deberes”.

5. *Trabajos en equipos.*

Muy usuales, aunque no la única modalidad, son los de hacer murales sobre un determinado asunto. A veces pocas, el trabajo en equipo se indica para una tarea de indagación sobre cualquier “cosa” del medio próximo. En tales circunstancias habría que considerar la actividad como incluíble, también, en el tipo 8.

6. *Experimentos.*

Sugerencias de sencillas experiencias generalmente de ciencias de la naturaleza a realizar de forma autónoma por los alumnos. La mayor parte de las veces como deberes para casa o como una opción. No pueden contabilizarse en este grupo las actividades que describen con texto e ilustraciones una experiencia para ser leída, interpretada o para formular preguntas sobre resultados.

7. *Realización de tareas manuales.*

Sugerencias para pequeños trabajos manuales que guardan cierta relación con el área de Conocimiento del Medio

8. *Propuestas de indagación en el entorno.*

Las más frecuentes son actividades que proponen al alumno averiguar algo preguntando a personas adultas allegadas, a instituciones, a determinados profesionales, a gentes del barrio. Las fórmulas de entrevista o encuesta son las más habituales. También incluimos aquí las invitaciones a realizar una visita a un lugar determinado por cuenta del alumno una especie de privatización de las tradicionales excursiones o visitas escolares. Así mismo se incluyen las actividades que implican observaciones o interpretaciones de elementos materiales, hechos o fenómenos del entorno.

Los resultados de la catalogación y recuento de actividades, se exponen en el siguiente **Cuadro 4.7**. Los libros se han ordenado cronológicamente.

Se entenderá mejor el trabajo exponiendo de entrada las conclusiones globales del análisis cualitativo que, aún siendo producto de observación sistemática,

Cuadro 4.7. Frecuencias absolutas y relativas de tipos de actividades en los textos de Conocimiento del Medio

<i>Título</i>	<i>Editorial</i>	<i>Año</i>	<i>Tipo 1</i>	<i>Tipo 2</i>	<i>Tipo 3</i>	<i>Tipo 4</i>	<i>Tipo 5</i>	<i>Tipo 6</i>	<i>Tipo 7</i>	<i>Tipo 8</i>
El mundo que ves (unidades didácticas 2º curso)	Librería y casa editorial Hernando	1966	221 36 %	79 12,9 %	113 18,4 %	1 0,15 %	0 0 %	24 3,9 %	119 19,4 %	56 9,15 %
Vida social, 4º curso	SM	1967	254 79 %	35 10,9 %	5 1,5 %	1 0,3 %	2 0,6 %	0 0 %	2 0,6 %	22 6,8 %
El medio y yo. 2º EGB	Anaya	1981	510 57,2 %	170 19 %	77 8,6 %	36 4 %	1 0,1 %	12 1,3 %	8 0,89 %	77 8,6 %
Sociedad, 3º	Santillana	1984	68 34,9 %	47 24,1 %	7 3,6 %	9 4,6 %	5 2,5 %	2 1 %	0 0 %	57 29,2 %
"Bóveda", C. Sociales, 3º	Anaya	1986	195 50,4 %	118 30,5 %	16 4,1 %	10 2,6 %	7 1,8 %	5 0,25 %	0 0 %	40 10,3 %
Ciencias Sociales, 4º EGB	Anaya	1991	245 82,7 %	6 2 %	11 3,7 %	7 2,4 %	1 0,33 %	5 1,6 %	6 2 %	15 5 %
Experiencias, 4º EGB	Anaya	1992	240 60,4 %	17 4,28 %	10 2,5 %	25 6,29 %	10 2,5 %	39 9,8 %	16 4 %	40 10 %
Conocimiento del Medio, 4º (La Rioja)	Anaya	1993	262 65 %	79 19,7 %	10 2,5 %	13 3,2 %	1 0,25 %	0 0 %	3 0,75 %	31 7,7 %
Conocimiento del medio, 3º (Castilla y León)	SM	1993	192 60,4 %	19 5,9 %	21 6,6 %	24 7,5 %	0 0 %	14 4,4 %	6 1,8 %	42 13,2 %
Conocimiento del medio, 4º	Edelvives	1993	235 67,1 %	22 6,3 %	42 12 %	21 6 %	7 2 %	0 0 %	0 0 %	23 6,7 %
"Enclave" Conocimiento del Medio, 2º ciclo	Bruño	1993	158 42,8 %	129 34,9 %	20 5,4 %	8 2,1 %	7 1,8 %	24 6,5 %	2 0,5 %	21 5,7 %
Conocimiento del Medio, 3º	Santillana	1993	199 51 %	128 32,8 %	18 4,6 %	4 1 %	8 2 %	18 4,6 %	6 1,5 %	9 2,3 %
"Tilla", Medio Natural, Social y Cultural, 4º	Vicens Vives	1993	187 40,6 %	103 22,4 %	31 6,73 %	32 6,95 %	27 5,8 %	26 5,65 %	2 0,43 %	52 11,3 %
Conocimiento del medio, 4º	SM	1997	265 75,3 %	19 5,39 %	20 5,68 %	15 4,26 %	0 0 %	13 3,6 %	14 3,97 %	6 1,7 %
Conocimiento del medio, 4º (Castilla y León)	Anaya	1997	139 60 %	33 14 %	15 6,5 %	3 1,3 %	7 3 %	13 5,5 %	1 0,2 %	22 9,5 %
Conocimiento del Medio, 3º	Edelvives	1997	166 42,1 %	72 18,2 %	23 5,8 %	26 6,6 %	29 7,3 %	19 4,8 %	13 3,2 %	46 11,6 %
"El libro de las preguntas" Conocimiento del Medio, 4º	Santillana	1998	214 69 %	69 22,2 %	10 3,2 %	1 0,3 %	0 0 %	7 2,1 %	0 0 %	10 3,2 %
Conocimiento del medio, 4º	Santillana	2001	220 62,8 %	53 15,1 %	19 5,4 %	23 6,6 %	6 1,7 %	4 1,1 %	1 0,3 %	24 6,8 %
Conocimiento del Medio, 3º (Castilla y León)	Santillana	2001	259 61 %	85 20 %	34 8 %	14 3,3 %	7 1,7 %	7 1,7 %	1 0,3 %	17 4 %
Conocimiento del Medio, 4º	Edelvives	2001	225 65,2 %	33 9,5 %	25 7,2 %	20 5,8 %	2 0,6 %	8 2,4 %	1 0,3 %	31 9 %

no necesita una cuantificación. Los libros de texto de Conocimiento del Medio, junto a su nueva condición de *objetos de usar y tirar*, se caracterizan genéricamente por la *abundancia*, la *variedad*, la *vistosidad* y la *amenidad*. Son cualidades muy evidentes, propias de muchos productos de alto consumo y obedecen, sin duda alguna, a las leyes de un mercado muy competitivo. Las modernas tecnologías de diseño, maquetación e impresión, sobre todo a partir de las aplicaciones informáticas, han facilitado la progresión de esas características con un bajo coste de producción. La inversión en materiales añadidos para la propaganda de los libros, forma parte del mismo sistema. Las salas de profesores se convierten periódicamente en expositores de material didáctico, muestrarios de libros que son ojeados en un acto muy similar al que hacemos ante las estanterías de un hipermercado. Pero el libro de Conocimiento del Medio, en su contenido, paga tributo también a la cultura empírica de la escuela y, por ello, el éxito de ventas requiere, además del envoltorio, convencer a los clientes maestros por su funcionalidad. Así tiende a poseer otras características: ser viable dentro del sistema crono espacial y de encierro, lo cual se concreta en otras dos: contener una gran abundancia de actividades una media de 396 actividades por libro en la muestra que he estudiado como amplia oferta para seleccionar por el profesor, y que lo mismo valen como tareas de clase que como “deberes” para hacer en casa. Cabe apuntar que los rasgos predominantes de las actividades son: requerir poca ayuda por parte de maestros y padres y no conllevar movilidad ni perturbación del orden y el silencio. Es decir, predominio de las actividades que mejor se adaptan a la enseñanza simultánea y en un tiempo determinado que el horario establece para la clase de Conocimiento del Medio. Porque, habremos de insistir en que después de tantas vacilaciones sobre los *sistemas* o métodos de organizar la enseñanza individual, mutuo, mixto, simultáneo, que tanto preocuparon a Montesino, Carderera, Avendaño y demás pedagogos del modo de educación tradicional, es de apreciar cómo prevaleció y se ha afianzado la enseñanza simultánea, uno de los grandes inventos comenianos. La graduación de la enseñanza como factor que constituye el *sistema de necesidad* ha contribuido muy poderosa

mente a ello. Los libros de texto responden a ese modelo de enseñanza simultánea. Las reiteradas orientaciones pedagógicas sobre “enseñanza individualizada” o la “atención a la diversidad” que se han propagado en la educación de masas nada han podido contra la economía del esfuerzo y la necesidad del orden en el aula. Aunque los textos contienen actividades de distinta dificultad, tal variedad no es usada como medio de diversificación de tareas. Muy generalmente todos los alumnos hacen en clase las mismas actividades del libro, al mismo tiempo, y llevan a casa también las mismas tareas. Los alumnos que por fuerza mayor se salen de esta norma son objeto de tratamiento o “educación especial” con todas las correcciones y matices que se quieran dar a esta expresión, cuando es posible, con el apoyo de otros profesores, sean o no “especialistas”.

Nuestras observaciones coinciden con las que se han obtenido de indagaciones sobre la dinámica propia del interior de las aulas, de la intrahistoria de la escuela, de las determinaciones que la obtención del orden y el control ejercen sobre lo que ocurre en la práctica del aula. Investigaciones de autores norteamericanos como las de Kliebard 1986; 2002, la de Cuban 1984 y la obra conjunta de Tyack Tobin 1994; o la más cercana a nosotros y también más reciente aportación de Merchán Iglesias 2005. Acudiendo a expresiones y metáforas como la *cultura práctica o empírica de la escuela*, la *gramática de la escuela*, las *cajas negras de la escuela*, nos enseñan, entre otras cosas, que las prácticas de enseñanza abundan más en la resistencia a los cambios, en la rutinización de las relaciones, de las conductas y de los mecanismos de gobierno que en dinámicas de cambio e innovación²⁶³.

Nosotros entendemos que las persistentes rutinas, tan frecuentemente de nostadas, son también, más allá de lo que interpreta sin matices el voluntarismo reformista, fortalezas en las que profesores y alumnos encuentran cierta seguridad para sobrevivir en el encierro escolar. En los docentes, su código profesional

263 Las obras citadas y otras igualmente valiosas pueden inscribirse en las perspectivas que los estudios culturales y la nueva historiografía de la educación han abierto, y cuyo interés pusimos de manifiesto desde el primer capítulo.

se constituye empíricamente en la experiencia. Es un código que vive autosuficiente y distanciado de la pedagogía teórica, la cual es frecuentemente rechazada de formas distintas según los cuerpos docentes como una ingerencia. El maestro sacraliza de tal forma la “experiencia” que la convierte en el único referente verdadero e ignora, con consecuencias alienantes, cómo la cultura empírica de la escuela se apodera de él, lo constituye y lo conforma en férreos moldes. Es decir, el autoengaño consiste en que el maestro cree que se apodera de la cultura escolar para dominar su oficio cuando es al revés: la cultura escolar se apodera de él para convertirlo en fiel agente reproductor (Mateos, 2001b). Es imprescindible tener presente este fenómeno para entender la continuidad y larga pervivencia de las prácticas escolares.

Sin embargo, lo que interesa es detectar también los *cambios* y en nuestro estudio genealógico se puede apreciar, entre otros, el que aparece en **Cuadro 1.1** sobre los modos de educación: de *pedagogías disciplinarias basadas en la organización* a *pedagogías “blandas” basadas en la psicología y la actividad* aunque ambas procurasen, finalmente, similares aspiraciones de orden y control del aula. Durante el modo de educación tradicional las exiguas enseñanzas sobre el mundo natural y social más o menos próximo al alumno es decir, en las lecciones de cosas y algunos contenidos de las enciclopedias se limitaba a leer, copiar algunos textos o dibujos, explicaciones del profesor con o sin láminas, y a preguntas del mismo que dirigía a la sección o grupo correspondiente. Tales tareas habrían de realizarse mediante una estricta distribución combinada de espacios en el aula, de grupos de alumnos y tiempos, para permitir la organización de lo heterogéneo. En general: muy poco tiempo a estas enseñanzas, exiguos conocimientos perdidos en las predominantes rutinas de leer, escribir y contar, sin estructura programada, sin materiales específicos y sin prolongar el aprendizaje en tiempos extraescolares. En el presente, sin haberse perdido la práctica de algunas intervenciones del profesor como la explicación, el estudio de la lección y la comprobación del aprendizaje, el control de la enseñanza simultánea del Conocimiento del Medio,

se explica una “actividad autónoma” del alumno en la que el libro de texto adquiere su función principal.

Una característica de los libros de Conocimiento del Medio es su capacidad para salvar las apariencias o, mejor dicho, atender a demandas contradictorias. Por un lado proyectan una imagen de activismo pedagógico, idea discursiva con valor de mercado, y al mismo tiempo responden a una exigencia de *sistema de necesidad*: orden, silencio e inmovilidad en el aula. Para entender las grietas por donde se cuela la resolución del dilema conviene echar una mirada al pasado.

Es necesario aclarar aquello que sobre la enseñanza activa didactas y psicólogos se han encargado de enturbiar desde E. Claparède hasta el presente²⁶⁴. Al poco tiempo de propagarse la idea del aprendizaje a partir de la actividad del alumno y como reacción a una versión de dicha actividad basada en la manipulación, en el hacer cosas (en definitiva, en la movilidad física) los mismos defensores de la enseñanza activa salieron en defensa de la *actividad mental* como forma imprescindible e incluso superior²⁶⁵. Llegando a expresar una especie de revisión

²⁶⁴ Lorenzo Luzuriaga, en el estudio preliminar de la reeditada obra de Claparède 1965: 13, desde el exilio argentino, dice: «Es activa, una reacción que responde a una necesidad, que es sustentada por un deseo que tiene su punto de partida en el individuo, que actúa por un móvil interior de ser actuante». Y recojo las palabras de Luzuriaga antes que otras del mismo Claparède, no sólo por la claridad expositiva sino porque es a través de los ojos de Luzuriaga y otros divulgadores, como llegan a España las ideas del psicólogo suizo, promocionando una educación basada en una natural satisfacción de las necesidades que son determinantes del interés y conducen a la acción. De ahí se obtiene el genuino sentido de la actividad infantil y de la *escuela activa*. Esta, reafirma Luzuriaga, es la concepción de Claparède en la que se funda la escuela activa aunque los propagandistas la hayan desvirtuado con una acepción de la actividad diferente: de efectuación, movilidad, trabajo, expresión, producción, etc..

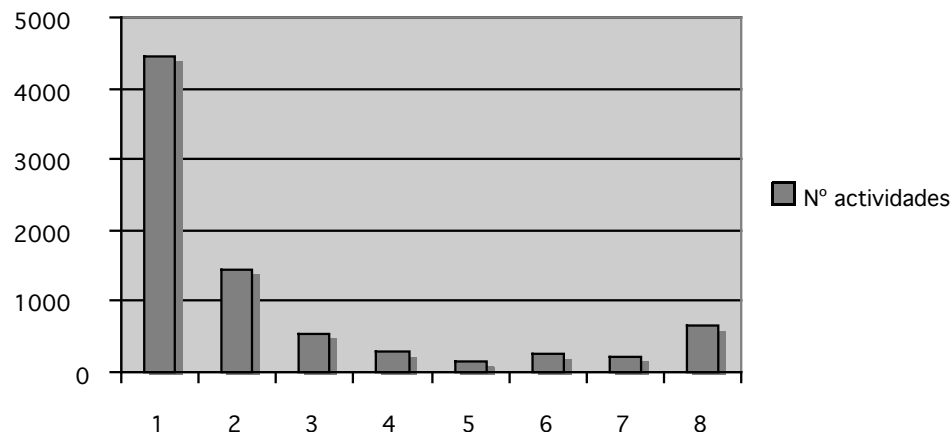
²⁶⁵ La idea se convierte en algo fuera de toda duda, como nos hace ver Ambrosio Pulpillo, tras citar, la autoridad de A. Ferriere al respecto Pulpillo, 1968: 71, por actividad ha de entenderse tanto la mental como la psicomotriz... Verdaderamente es sorprendente las veces que se ha dicho esto durante casi una centuria como si fuese un gran descubrimiento. Hemos citado a Ferriere y a A. Pulpillo intencionadamente: para indicar que puede escogerse aleatoriamente en la almáciga de personalidades pedagógicas y encontrar esa *verdad* una y otra vez.

y reacción contra el activismo²⁶⁶. Naturalmente esta idea de enseñanza activa “antiactivista”, ha sido el caldo más favorable del psicologismo y su última visión piagetiano constructivista. Las interioridades de ese debate no nos interesan y exponer aquí la *verdad* interna de la actividad mental constructiva no vendría sino a distraernos en nuestro camino. Interesa, sin embargo, señalar que, precisamente, la concepción psicológica de la actividad es la que el libro de texto de Conocimiento del Medio recoge y, en mayor o menor medida, con más o menos acierto, está presente en sus páginas. Lo que no está, lo que es excluido por los textos visibles y las reglas no escritas del aula es la actividad material, física, el movimiento del cuerpo. El *sistema de necesidad* en la escuela del presente ajusta las riendas del cuerpo mientras libera las de la mente en función de un aprendizaje significativo. Esa es la pista que conduce a entender el éxito final (recogido por los libros de texto del aprendizaje activo de la mente y no del cuerpo. Coincide con la *doxa* psicológica, el tecnicismo, las necesidades empíricas de reclusión y, en última instancia, al proceso de asignaturización del Conocimiento del Medio. Vamos a ver todo ello con el análisis de las actividades de los libros de texto estudiados.

La clasificación de actividades que ya hemos descrito, indica cierta progresión (de 1 a 8) desde actividades centradas en el texto como fuente autosuficiente para enseñar y aprender en situaciones en las que los alumnos pueden trabajar sentados, individualmente, con las herramientas para escribir, pintar, etc. hasta

²⁶⁶ Tal revisión autocrítica del activismo la vemos repetida con frecuencia. Por ejemplo, en la revisión histórica que un destacado miembro de Concejo Educativo, M. A. Aragón realiza con motivo del 25 aniversario de este movimiento de renovación: «Las mismas personas que forman Concejo se replantean, entonces, por ejemplo, cómo deben ser las Escuelas de Verano, los Encuentros. Ahora ya no se quería hacer “macramé”. ... Ahora ya no era suficiente. Ahora había que caminar hacia una forma de actividad con más sentido, con más trasfondo. Ese paso hizo del “macramé” el símbolo de todas las críticas hacia el “activismo” sin mucho sentido.» (Aragón, 2002). Es, muy significativo, el hecho que en esta memoria se haga coincidir la revisión crítica del activismo con el paso de la etapa *política* a la *técnica* en la historia de los MRP, y, además, con el momento de la alianza con la administración socialista. Coincide con la explicación de los hechos que estamos aportando en la trama argumental en este y otros momentos.

Gráfico 4.3. Expresión gráfica de la frecuencia de actividades



actividades que conllevan o pueden inducir a la movilidad, a preguntar, a dialogar, a manipular y, como máximo, q explorar físicamente, realmente, el entorno. A la vista del **Cuadro 4.7**, con los resultados del recuento, ya destaca el superior peso de las actividades con las primeras características. Para hacerlo más visible hemos llevado los totales de cada tipo de actividad a un sencillo gráfico (**Gráfico 4.3**).

Pero el dominio de actividades ajustadas al orden de “mesa, libro y cuaderno”, es decir, del silencio y la inmovilidad es aún mayor si tenemos en cuenta que las actividades del tipo 8, aquellas que teóricamente más se ajustarían a los viejos principios de la didáctica del entorno, lo que realmente plantean es que los alumnos hagan determinadas indagaciones a partir del entorno en tiempo extraescolar y los resultados sean consignados en el cuaderno. Es decir, la indagación en el medio cercano, cuando se plantea, muy mayoritariamente se hace en forma de “deberes” como por ejemplo: «Busca información y responde: Dónde está el Ayuntamiento de tu localidad? Cuántos concejales tiene? Cómo se llama el alcalde?» Ramos, 1984: 107 . La casi totalidad de las actividades incluidas en el tipo

8 de este manual el que con un 29,2 %, más alta frecuencia acumula en tareas de indagación en el entorno están formuladas en esos términos²⁶⁷.

Se puede afirmar con toda rotundidad, que los libros de texto de Conocimiento del Medio, sobre todo aquellos que alcanzan mayor éxito de ventas, revelan prácticas librescas, examinatorias, sin contacto directo con el entorno natural, social y cultural observación, experimentación, indagación, etc. en el que estén involucrados maestros y alumnos. Algo diametralmente opuesto a algunas experiencias de los colectivos renovadores en los momentos de su mayor espontaneidad y entusiasmo y de las que ya vimos algunos casos.

Y son diferentes, pero no tanto, de propuestas sobre actividades específicas de Conocimiento del Medio publicadas con intención de orientar teóricamente como la de Sancho Tejedor 1987. En esta obra, en efecto, después de reclamar se, para esas actividades, una larga lista de valores pedagógicos, las propuestas concretas ni se despegan de las que ya se hicieran muchas décadas atrás, ni transgreden las claves academicistas que vuelven hasta en muy celebradas obras como la de Debesse Arbiset 1974²⁶⁸.

²⁶⁷ También en nuestra experiencia profesional, hemos comprobado hasta la saciedad cómo aquellas sugerencias de actividades que aparecen en los textos y exigen cierto movimiento, bullicio u operaciones no pautadas, las más de las veces, se convierten en deberes para casa o, en cualquier caso, para lugares y tiempos extraescolares. Esta concepción de la escuela activa que se traduce fundamentalmente en deberes para casa bajo la fórmula de “averigua y contesta” o las convenientes adaptaciones de las actividades del tipo 8, ha trasladado el quehacer escolar al ámbito doméstico con una implicación de los padres desconocida en el modo de educación tradicional. Una serie de circunstancias han permitido que funcione la colaboración de padres en esa pedagogía de investigación cosificada en los libros de texto: la preocupación de éstos por la educación, el reducido número de hijos, las disponibilidades de enciclopedias y otros recursos en casa. No obstante, las diferencias sociales y culturales se manifiestan contundentes en esta ayuda paterna y, como es sabido, en el éxito académico.

²⁶⁸ El libro de Debesse-Arviset tuvo una gran influencia. La obra no es ninguna aportación de ideas originales, sino una exposición coherente, bien argumentada y de fácil lectura en defensa de la enseñanza del entorno desde un pensamiento genuinamente geográfico, que para el autor es algo equivalente a un pensamiento globalizador, y que centra su mirada en el entorno concreto y la compleja relación de sus elementos sociales, económicos, físicos, biológicos, etc. Todo ello mediante una enseñanza activa, apoyada en la intuición sensible, contraria a la parcelación disciplinar, y demás componentes ya preexistentes en la tradición

Queda por ver a partir de los libros de texto la organización del conocimiento y sus contenidos y la imagen del sujeto al que se dirige. Y además otros indicadores que completan la radiografía del *entorno enseñado*, a partir de otras fuentes, como son el examen o evaluación y el modelo prototípico de desarrollo de una lección, tema o unidad didáctica.

La organización del conocimiento y sus contenidos

El conocimiento se presenta muy preferentemente en 15 de los 20 libros en una forma mixta que no es claramente disciplinar ni globalizada. Las ciencias de referencia son visibles, pero el desarrollo de los asuntos tratados se entremezclan y, a veces, se encuentran lecciones organizadas en torno a algo parecido a un tópico o centro de interés. La ambigüedad entre lo disciplinar y lo global es visible desde el mismo índice de contenidos. Para ilustrar las tres clases de organización veamos un ejemplo de cada una **Cuadro 4.8**.

Solo dos libros se corresponden con una organización globalizada. Uno ya comentado al tratar la transición de los modos de educación Calleja Guijarro, 1966) y el que figura en el anterior **Cuadro 4.8** Batllori, *et. al.*, 1993, el cual ha de comentarse ahora por lo que su “excepcionalidad” puede aportar al estudio. Se trata éste de un libro “de autores”, idóneo para ser contrastado con ejemplares anónimos de la gran industria. Los autores son conocidos didactas que, surgidos de los movimientos de renovación pedagógica, con especial dedicación a la

pedagógica que nos ocupa. También está presente, en primer plano, el enfoque ecológico y ambientalista. Es decir, en el libro del profesor francés proporciona entramado lógico, justificación teórica o, si se quiere, respaldo argumental a una serie de ideas que a principios de los años setenta estaban muy en boga. Pone a disposición de los gremios pedagógicos hispanos una revisión y actualización de la tradición que va desde Vidal de la Blache o los *Social Studies* británicos hasta las últimas reflexiones ecológicas en contextos pedagógicos. Debesse Arviset reconoce que la preocupación por hacer de la geografía un estudio del medio está presente en Francia desde principios del siglo XX y la abundancia de recomendaciones oficiales, obras de normalistas, programas oficiales para la enseñanza primaria entre 1937 y 1939, pero, al final reconoce el agotamiento de tales intentos reformistas y el triunfo del modelo disciplinar imperante en las enseñanzas medias. Algo similar, en definitiva, a lo que hemos visto que ocurrió en España.

Cuadro 4.8. Tres modelos de organización de los contenidos

<i>Modelo disciplinar (Ramos, 1984)</i>	<i>Modelo globalizado (Batllori, 1993)</i>	<i>Modelo mixto (Aula, 1986)</i>
La Tierra: globos y mapas.- Orientación.- Océanos y continentes.- España.- Paisaje.- La costa.- Ríos, lagos.- El tiempo atmosférico.- Flora y fauna.- El trabajo.- Actividades productivas.- El arroz.- Minería y fuentes de energía.- La industria.- El comercio.- Los medios de transporte.- Los medios de comunicación de masas.- Publicidad.- Consumo.- La calle.- La localidad.- La comarca.- Normas de circulación.- España, gobierno y símbolos.	Del nacimiento a la muerte.- Para vivir necesitamos.- Nuestro cuerpo, una máquina.- Nuestras amigas las plantas.- Construir una casa.- Cómo funciona una casa.- El agua en casa.- Medir, comprar y alimentarse.- Vivir y convivir.- Pueblos y ciudades.- El trabajo de las personas.- El pasado de la familia.- Cabañas, castillos palacios.- Del desierto al polo norte.	La localidad (5 lecciones).- El paisaje.- Agua (en el paisaje).- Clima.- Plantas.- Animales.- Trabajo agrícola, en el mar, en la mina, en la industria.- La Tierra.- Movimientos de la Tierra.- Continentes y océanos.- La Comarca.- La Comunidad autónoma.- Tradiciones y cultura de la Comunidad (en general, con ejemplos).- España: geografía, gobierno, fiestas.- Educación vial.- Verano, las vacaciones.

didáctica del entorno, han culminado su andadura en los nichos académicos²⁶⁹. La organización globalizadora y la también muy excepcional presencia de las desigualdades sociales *Op. Cit.* p.19 , son marcas de una biografía profesional, el sello de autor. Pero, así mismo, el texto presenta serios problemas y errores para ser aceptado por experimentados maestros²⁷⁰. El libro, en cuestión, se publica

²⁶⁹ El libro está coordinado por Joan Pagès y participa en la autoría, junto a otros, Roser Batllori. Es decir, dos firmas conocidas en la difusión de la enseñanza del entorno ya desde la etapa más fecunda de los MRP Batllori, 1980 .

²⁷⁰ No puede decirse que destaque del conjunto por una enseñanza activa. Pero el principal inconveniente es la formulación de tareas absolutamente inadecuadas a los alumnos de tercer curso. Algo que será difícil encontrar en los productos anónimos de las grandes edito

por una editorial menor, Bruño, y sus rasgos de originalidad respecto a los patrones dominantes se traducen en una considerable distancia de lo que es factible y “sensato” proponer en un material didáctico que aspire a un éxito de ventas. Nos atrevemos a interpretar que determinadas teorizaciones psicopedagógicas más que aportar lucidez a la visión práctica la ofuscan. Si el libro de los didactas catalanes se compara, como se decía unas líneas más arriba, con un libro de éxito como Santillana (1993), veremos en éste todo lo contrario: la eficaz hechura en el contenido, en las formas y los detalles de la que son capaces las grandes editoriales a base de refinado diseño perfectamente ajustado al sistema de necesidades de la escuela y los propósitos de éxito de mercado. Una afinada y equilibrada elaboración, que responde a todos los matices y variables de la demanda. Pero además, no se debe perder de vista que la gran industria editorial no menosprecia el saber artesanal y experimentado del docente, sino que lo incluye en su maquinaria productiva, cosa que no siempre ocurre en aquellos libros “de autores” que se han movido en la didáctica académica y pretenden incluir ideas innovadoras desde unos saberes teóricos²⁷¹.

Por todo lo dicho, no es de extrañar, que la competencia en el mercado de materiales escolares, elaborados “libremente” desde grupos de renovación es harto difícil. Y el hecho contundente es que el principio de la globalización, al igual que en otros intentos pretéritos, ha quedado marginado, excluido del

riales. Sin que sea este el lugar para detenerse en pormenores sobre la disparatada factura de algunas actividades, consignamos el hecho que puede comprobarse sin más comentarios en las páginas 26 27 y 156 157. Y, en el siguiente libro para 4º curso de los mismos autores continuación del comentado se encuentran errores de bulto matemáticos página 37 o propuestas irrealizables tal y como se exponen página 163 .

²⁷¹ Por experiencia personal en la elaboración de libro de texto de Conocimiento del Medio y su guía didáctica bajo contrato con una gran editorial Mateos y Vicente, 1994 , amén de otras experiencias del mismo tipo, hemos podido apreciar que nada se escapa del control para garantizar el éxito de ventas con el menor coste de producción. Entre el currículo oficial y la práctica, el libro de texto mayoritario es el más eficaz mediador. También contiene la más hábil combinación de elementos aunque sean contradictorios. Y, así mismo, es la más afinada herramienta (difícil de igualar) para ahormar las competencias y el hacer diario del maestro en simbiosis con sus códigos profesionales.

Conocimiento del Medio que realmente se enseña. Un hecho que refuerza y con solida el fenómeno de la *asignaturización*.

En cuanto al perfil de las unidades didácticas o lecciones en las que se dividen los libros estudiados hemos establecido tres categorías. a “cosas”, para encuadrar a los que seguían la tradicional pauta de lecciones de cosas en estado puro; no hay ningún libro en la muestra. b “temas”, para aquellos cuyas lecciones correspondían a esa formulación; se cuentan dieciocho, una gran mayoría. c “mixta” para los casos en que aparecían lecciones, entremezcladas, de los dos anteriores tipos; con sólo dos libros²⁷².

En lenguaje habitual de los maestros se habla de temas para indicar lo que ya se ha estudiado o falta por estudiar²⁷³. No hay en ese mayoritario perfil “temático” de las lecciones un tratamiento interdisciplinar, “centro de interés” o algo similar; lo cual confirma lo dicho sobre la ausencia del enfoque globalizador. La tendencia hacia la disciplinariedad, hacia la *asignaturización* es innegable. Sin embargo, es difusa, no plenamente perfilada o manifiesta; no responde al modelo de la enciclopedia que dividía sus páginas por materias bien diferenciadas. En los libros de Conocimiento del Medio no veremos nunca un tema que, en capítulo o parte, se anuncie como Ciencias Naturales, Geografía, etc., sino bajo enunciados como “Somos parte de la Tierra”, “La Tierra un planeta vivo”, “Una Tierra para todos” Pastor, 1997. En el interior de esas partes gruesas, las lecciones formuladas como temas perfilan más (parcial o totalmente) la identidad de la ciencia de referencia. Así, siguiendo con el mismo ejemplo, en el bloque titulado “Una Tierra para todos” se integran los cuatro últimos temas: 12. El transporte; 13. El

272 Uno es el ya citado de Calleja Guijarro 1966, lo cual encaja en la lógica ya analizada de la transición al actual modo de educación y el otro, el también mencionado de la editorial Santillana como paradigma de aquilatada elaboración para satisfacer las expectativas sociales, culturales y escolares del presente. Este caso ya no se explica por la lógica del otro pero, como caso excepcional, puede entenderse cuando vemos que recupera la tradición de lecciones de cosas como ejemplificaciones, como motivos concretos, al servicio de los “temas”.

273 Es un término traído de las enseñanzas medias, de estudios disciplinarios. En la enseñanza primaria del modo de educación tradicional se emplean más los términos de *nociones*, *lecciones*, *lecturas*, ...

relieve; 14. Los trabajos de las personas; 15. Vivimos en Comunidad. Es decir, las disciplinas se desdibujan, se ocultan, mediante el sencillo procedimiento de entremezclar temas de distinta procedencia o haciendo lo mismo con los contenidos que se incluyen en un tema.

No obstante, es interesante leer el enunciado temático de las lecciones o unidades didácticas ello da un indicio cierto para saber si el libro bascula hacia estructuras disciplinares o hacia un enfoque pedagógico más integrado, más reconocible como propio del código pedagógico del entorno. Podemos verlo con mucha claridad comparando dos manuales de grandes editoriales, para el mismo nivel y del mismo año (1986), cuando aún no se había hecho oficial el área de Conocimiento del Medio²⁷⁴, ver **Cuadro 4.9**.

Se observará que mientras la relación temática del libro de Santillana refleja una estructura que reproduce fielmente el código de la geografía tradicional (en el espacio regional y nacional), el libro de Anaya de Ciencias Naturales tiene otras características. Fundamentalmente vemos en él un decantado de distintas procedencias y tradiciones: las lecciones de cosas 9, 10, 16, 17, estudio del entorno próximo 11, 22, centros de interés o temas apropiados para tratamiento interdisciplinar 2, 20, 21, temas muy asentados en la enseñanza de las nociones escolares de física en niveles del ciclo superior de la EGB y que antes se incluían en los primeros cursos del bachillerato elemental 12, 13, 14, 23. Esta mezcla temática es habitual también en los textos de Conocimiento del Medio, aunque después de la LOGSE las unidades didácticas se ajustaran, más o menos, a la agrupación de los bloques que aparecen en el currículo oficial.

²⁷⁴ Como venimos manteniendo, aunque el Conocimiento del Medio solo “existe” oficialmente desde la LOGSE de 1990, si hacemos abstracción de los términos, su presencia en el currículo data de la LGE y empieza su proceso constituyente en los Cuestionarios de 1965. El texto de la editorial Anaya que usamos en esta comparación, es una prueba más de ello, pues pudiera ser válido en el presente, y cambiando fechas y títulos, pasar por un libro de Conocimiento del Medio. Sólo habría que fundir su “paralelo” del área social, “barajar” los temas y obtendríamos, más o menos, ese producto.

Cuadro 4.9. Índices de dos libros de Conocimiento del Medio

<i>Sociedad, 4º EGB, Santillana (Ramos, 1986)</i>	<i>C. Naturales, 4º EGB, Anaya (Pardo, 1986)</i>
1.- Castilla y León: Situación, extensión y población. 2.- El relieve de la Comunidad de Castilla y León. 3.- Cómo se estudia un conjunto montañoso: La sierra de Gredos. 4.- Los ríos de la Comunidad de Castilla y León. 5.- Cómo se estudia un río: El Duero. 6.- El clima y la vegetación en Castilla y León. 7.- La agricultura y la ganadería en Castilla y León. 8.- Minería y fuentes de energía en la Comunidad de Castilla y León. 9.- La industria en Castilla y León. 10.- Cómo se estudia una industria alimentaria: La industria azucarera. 11.- Comercio, transportes y turismo en Castilla y León. 12.- La población de Castilla y León. 13.- Capitales de Castilla y León. 14.- España en Europa. 15.- El relieve de España. 16.- Los ríos de España. 17.- El clima y la vegetación de España. 18.- La población y la economía de España. 19.- Cómo se estudia la Historia. 20.- Historia de Castilla y León. 21.- Fiestas y tradiciones en Castilla y León. 22.- Literatura y arte en Castilla y León. 23.- España: Instituciones políticas y gobierno. 24.- Las Comunidades Autónomas. 25.- Castilla y León, Comunidad Autónoma.	1.- El hombre progresa. El trabajo. 2.- La alimentación y la salud. 3.- Alimentación y nutrición. 4.- Los cuatro aparatos de la nutrición. 5.- La digestión en el hombre. 6.- La dieta. 7.- Los animales se alimentan. 8.- Los animales trabajan. 9.- La gallina. 10.- Los árboles. 11.- Algunos vegetales del entorno. 12.- Propagación de la luz. 13.- La reflexión de la luz. 14.- La refracción de la luz. 15.- El suelo. 16.- Minerales y rocas. 17.- El granito y sus componentes. 18.- Adaptaciones de los animales. 19.- Adaptaciones de los vegetales. 20.- El hombre, el clima y las estaciones. 21.- El vestido y la vivienda del hombre. 22.- Respeto y cuidado del medio. 23.- El sonido. 24.- El sonido: medio de comunicación. 25.- El ruido. 26.- Coleccionamos rocas y minerales.

En cuanto a la estricta selección de los contenidos de enseñanza, con todo lo que ya se ha ido comentando, podemos evitar reiterarnos y ajustar nuevamente el prisma genealógico de largo plazo con el propósito de resumir el resultado de la tradición y las novedades, la continuidad de tópicos de larga duración y los cambios, en la definitiva codificación de la enseñanza del entorno.

Si recordamos ahora *grosso modo* aquellas lecciones ilustradas del *Orbis Pictus* **Anexo 4**, compendio de la minuciosa selección comeniana para *enseñar todo a todos*, ambición de la utopía enciclopédica, sorprende ver cómo entre ellos aparecen lecciones sobre cosas que secularmente han seguido estando presentes en la escuela hasta el día de hoy: cosas del cielo, la tierra, las aguas y los seres vivos que nos rodean; así mismo aparece en la obra comeniana lo que de piel para adentro tiene el ser humano; y es de ver como el aparato digestivo, por ejemplo, exhibe con una presencia incommovible en los libros escolares desde hace tantos años. Valgan dos ilustraciones de libros escolares, editadas con 337 años de diferencia en las que podremos para apreciar la continuidad y el cambio en este caso del cuerpo humano Imagen 4.14 e Imagen 4.15 .

Los oficios y actividades domésticas y productivas, artefactos tecnológicos, el transporte, fenómenos atmosféricos, el reino y la región el paisaje en la versión alemana del *Orbis pictus*, la familia, y otros asuntos, se transmitieron, junto a motivos para educar en la virtud y la moral, a lo largo del tiempo como contenidos escolares, al servicio de la lectura en las lecciones de cosas y otros géneros del libro escolar prácticamente hasta el presente. Contiene el libro de Comenio enseñanzas que pronto fueron excluidas de los libros con la progresiva separación del mundo infantil y el mundo adulto, tales como «personas deformes y monstruos», «tormentos y malhechores»²⁷⁵ o varias dedicadas a la guerra y sus horrores, que muestran con natural crudeza estampas de la época.

²⁷⁵ En la obra parecen estar presentes reflejos de las *sociedades punitivas* junto a otros de las *sociedades disciplinarias*, que diría M. Foucault . La escuela concebida por Comenio, es, precisamente, uno de los dispositivos que anuncian el paso de unas a otras. Sin embargo, como hemos visto, la muerte «un funeral», contenido 130 en nuestro **Anexo 4** sobre el *Orbis*

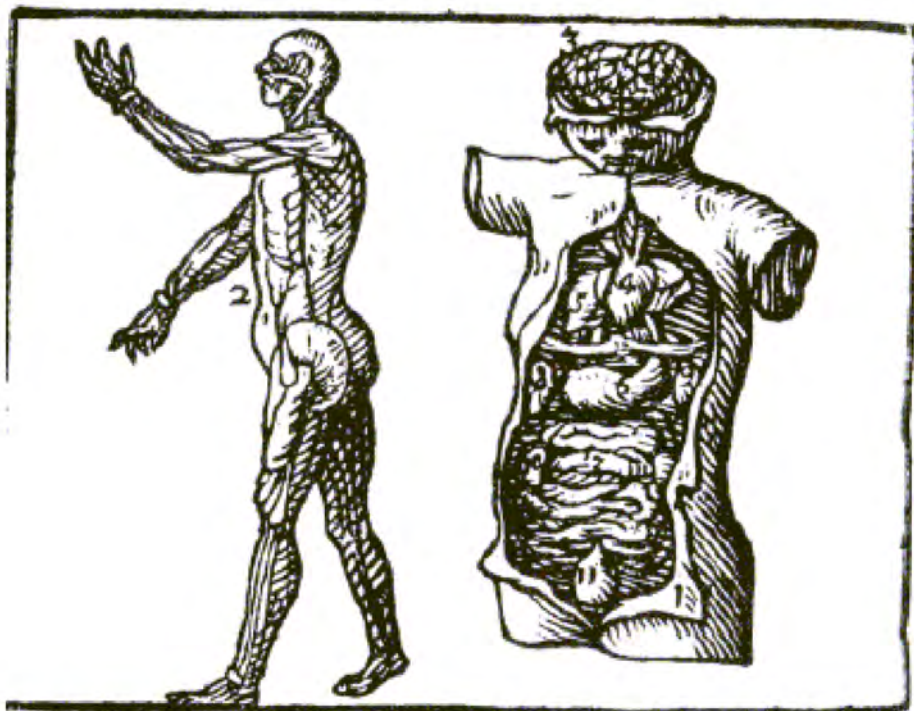


Imagen 4.14. *Orbis pictus*, «Carne (músculos) y vísceras». Una de las imágenes de los capítulos 41 y 42 del **Anexo 4**; otra se refiere a «Canales (vasos sanguíneos) y vísceras» en las que Comenio nos hace partícipes de sus conocimientos anatómicos y fisiológicos, logrados en sus años de estudio en Herborn, al estar en contacto con las obras de Vesalio. Se inaugura la larga presencia en los textos escolares de la anatomía y fisiología humana.

No podemos por menos de dejar constancia con dos expresivas muestras de la iconografía pedagógica Imagen 4.16 e Imagen 4.17, estampadas en 1914 y 1993, respectivamente atinentes a un contenido de enseñanza persistente, casi emblemático de la didáctica del entorno a lo largo del tiempo: la orientación con los puntos cardinales. La continua presencia del tema es más que notable²⁷⁶. La

pictus y el trabajo, persistirán durante mucho más tiempo entre los contenidos de los textos escolares.

²⁷⁶ Ya a mediados del siglo XVIII, Rousseau 1985: 194 a la hora de iniciar a Emilio en la geografía, expone el método topográfico; propone la forma infalible de orientarse mirando

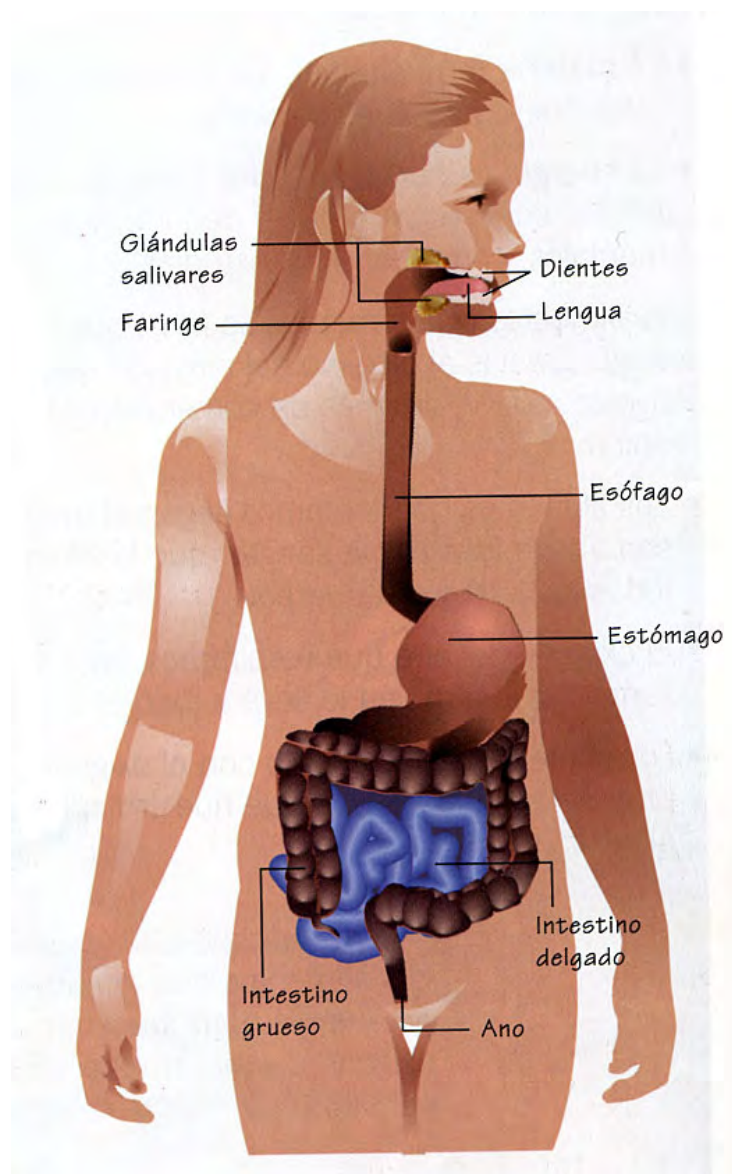


Imagen 4.15. El aparato digestivo. Conocimiento del medio, SM, 4º curso, 1997. pág. 20. Uno de los temas más repetidos en la tradición manualística que lleva al Conocimiento del Medio. El texto que acompaña a esta imagen ya de una niña... dice: Sabes lo qué es la digestión? A continuación se lo dice el libro e indica los órganos del sistema digestivos con su función. Así de clásico, así de tradicional. Así de libresco,...

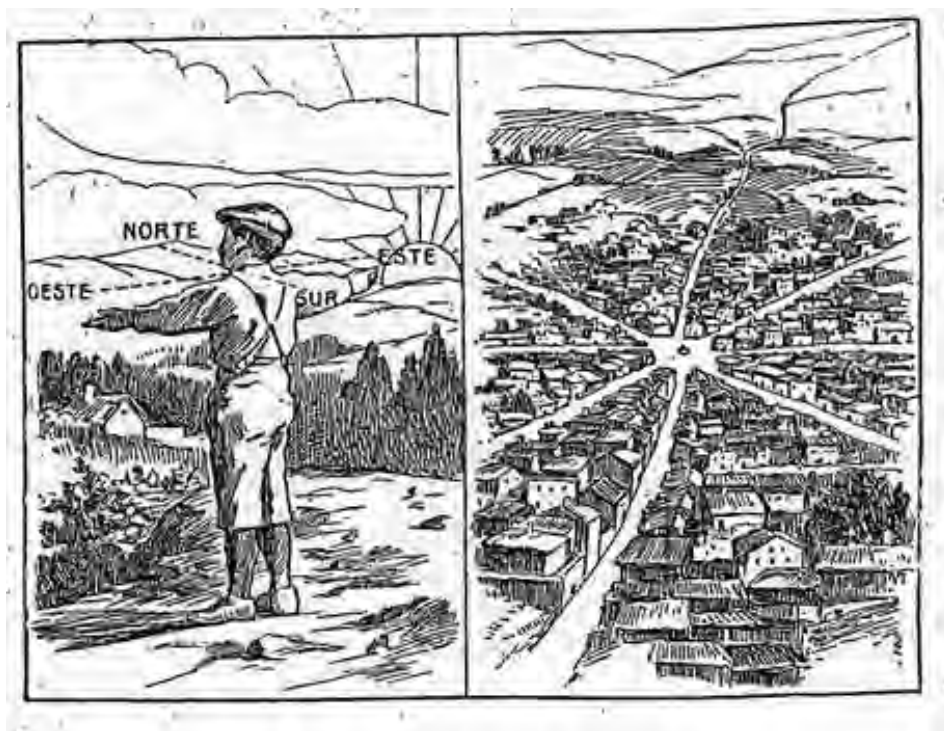
al Sol naciente, tal y como hemos visto con anterioridad.

comparación de las imágenes y el mismo contenido de enseñanza merecen ser comentados con algún detenimiento, pues aportan luz sobre las continuidades y los cambios.

La ilustración del “niño madrugador” ya está en un manual escolar de 1914, del que fuera después célebre director del colegio *Cervantes*, de Madrid. El Prólogo del libro está fechado en 1913 en Orcheta, Alicante. La ilustración tiene el interés de completar la típica estampa del niño orientándose con la del pueblo que irradia sus caminos hacia un horizonte lejano en varias direcciones, lo cual hace directa alusión al texto que explica el procedimiento para orientarse desde la misma plaza del pueblo y, también, simbólicamente, a la idea básica de la enseñanza geográfica a partir del núcleo central cercano del que irradiamos la prospección hasta lo más lejano.

De gran interés es el texto que sigue a esta ilustración que lo es de la Lección 2ª, titulada Puntos Cardinales. El estilo es lacónico, directo, con frases muy cortas. Con mucha frecuencia se dirige al alumno interpe­lándolo como si lo tuviera delante *Tú sabes que...*— para fijar su atención en algo, para indicarle lo que ha de observar, de lo que ha de ser consciente *¡Date cuenta de todo ello!* ; lo que ha de hacer *Ponte con los brazos en cruz de modo que...* . Cuando el carácter ilocucionario del texto se ocupa de indicar la actividad del alumno, es cuando su puestamente, el libro funcionaría como una guía a seguir en cualquier momento y no sólo en la clase. Adquiere a veces esta presencia imperativa del autor formas francamente llamativas: *Tú puedes marchar hacia uno cualquiera de los indicados puntos. ¡Marcha!* . Este estilo se ha seguido usando en la manualística escolar que quiere reflejar una enseñanza activa. Otro rasgo son las constantes referencias a la experiencia propia del alumno en su entorno cotidiano: *Tu casa y todas las casas de tu pueblo abren sus puertas y ventanas hacia un punto del horizonte* . En el texto se destacan con letra negrita aquellos términos que son relevantes porque expresan los conceptos nuevos a aprender. Este recurso está presente en los textos actuales Imagen 4.17 y, como bien sabemos, es muy importante en cuanto a la regulación de la actividad en el aula.

Qué diferencias encontramos entre esta imagen y su homóloga en el texto de A. Llorca? Independientemente de la técnica y el lenguaje plástico de las ilustraciones se puede apuntar que en ésta del texto de Anaya, ya hay una niña y las ilustraciones tradicionales suelen mostrar niño; un signo del tiempo presente: las editoriales se cuidan de mostrar una imagen no sexista en los materiales. La niña es urbana, ha ido expresamente al campo a enfrentarse con la salida del sol en un medio natural y por eso tiene la mochila de excursionista. La disposición de objetos tan precisamente situados en torno a la niña adquiere sentido con el primero de los ejercicios que se proponen al pie de la imagen. Ésta adquiere así otra utilidad como elemento para un ejercicio de “libro”, en el aula, ante la dudosa posibilidad de llevar a efecto la segunda actividad no es concebible la



*Imagen 4.16. Angel Llorca: **El primer año de Geografía Universal**. Librería de Sucesores de Hernando, Madrid, 1914, pág. 6.*

idea del niño urbano del presente, madrugando para realizar esa aleccionadora experiencia acuñada en la tradición escolar. En el texto del insigne director del grupo Cervantes las explicaciones son meticulosas órdenes de qué hay que hacer para encontrar los puntos cardinales, frecuentemente, está allí para que el niño *vea* lo que sería deseable que *hiciera* para aprender.

Pero una amplia perspectiva histórica sobre los contenidos puede resumirse a partir de los criterios que hemos venido utilizando sobre el tipo de conocimiento escolar, la infancia a la que se destina y la estructura de gobernabilidad y poder. Así, durante un amplio periodo que comprende desde los discursos reformadores hasta la construcción en manos del Estado de la enseñanza primaria, el estudio del mundo natural y social se diluía en elementales lecciones, como motivos de



Imagen 4.17. En **Conocimiento del Medio 3**, tercer curso **Castilla y León** 1993, Madrid, Anaya, p. 121.

la enseñanza de la lectura, en una estructura difusa, mezclada con la educación moral y patriótica, pocas veces relacionadas con las disciplinas académicas y sí con una supuesta utilidad de nociones para trabajadores del campo y artesanos. Enseñanzas drásticamente escindidas del conocimiento humanista, abstracto y disciplinario destinadas a las clases que detentaban posiciones privilegiadas. En la transición larga entre los modos de educación se prolonga todo ello en una doble vertiente de modelos contrapuestos: la tendencia a agrupar organizar los contenidos de acuerdo con estructuras disciplinares y otra de globalizarlos en *centros de interés, proyectos* o agrupamientos similares, concebidos en base a los *intereses y necesidades* del niño. En cualquiera de los casos, los contenidos, siguen siendo, hasta la implantación de la educación tecnocrática de masas una selección con rasgos propios y muy diferenciados de los que se imparten en el bachillerato: entreverados con la enseñanza de la lectura y escritura, muy escasos y elementales, apegados a las cosas concretas y de utilidad práctica y “cerrados”, es decir, sin proyección pedagógica para una profundización posterior en los estudios superiores. A partir de los años setenta del pasado siglo los contenidos relativos a nuestra investigación adquieren un peso mucho mayor, se conciben bajo el empeño de adaptar el saber científico a la psicología infantil (aprender “el método investigación” de las respectivas ciencias se convierte en objetivo de enseñanza, alejados del utilitarismo, “abiertos” a futuras profundizaciones en la diferenciación disciplinar. En definitiva, los contenidos, con independencia de un equilibrio inestable en su tratamiento más o menos globalizado, son los que corresponden a un discurso hegemónico sobre la escuela basado en la igualdad de oportunidades, el triunfo por el mérito y las dotes individuales en esta especie de “maratón” popular y masivo en el que se ha convertido la carrera de estudios.

El alumno-niño

Nos hemos referido reiteradas veces a la identidad infantil como factor determinante del conocimiento escolar. En la mitad de los libros de Conocimiento del Medio que hemos analizado se observa una alta presencia icónica de niños y

niñas y una presencia media baja en la otra mitad. En la totalidad de los libros la relación del niño con la culpa y el castigo no existe. Las imágenes relacionan al niño con el ocio, el juego y un aprendizaje activo y ameno. Por otro lado el trabajo aparece en forma muy diferente a como apareciera en libros escolares del modo de educación tradicional. Ahora es un hecho lejano, desmarcado de contextos sociales, una actividad humana naturalizada y unida al progreso o a la técnica, sin dolor, sin diferencias. Ver imágenes en el apartado 4.2.1. El tratamiento del trabajo, en los libros de texto, se aleja incluso de los conceptos sociales que sí se recogen en el currículo oficial²⁷⁷. La imagen de la miseria, la marginación social y el injusto reparto de la riqueza está prácticamente excluida²⁷⁸. Todas estas presencias y ausencias responden a la idea del mundo en que se coloca al niño y a su identidad de escolar. La actual hiperescolarización está sólidamente fundada con la infantilización. El libro de texto tiene los rasgos concordantes con ese doble carácter del niño alumno, dualidad inseparable que ha sido tratada por varios autores²⁷⁹. Mientras se aumentaron las tareas de los libros para ocupar duran

²⁷⁷ Al especificarse los conceptos del bloque 6º, Población y actividades humanas, y en el punto referente al trabajo y profesiones se dice: «Relaciones laborales empleo, paro, salarios, sindicatos, organización del trabajo, etc ; La incorporación de la mujer al mundo del trabajo; Trabajos no remunerados. El trabajo doméstico. La tecnología en el hogar. La atención a la infancia y a las personas ancianas» MEC, 1992: 28 . Muy poco de todo esto se encuentra en los manuales.

²⁷⁸ En los veinte libros estudiados, esa imagen de los desfavorecidos, sólo aparece en una página del ya comentado manual de Batllori *et. al.* 1993 . A pesar de los juicios críticos que hemos dedicado a este libro y su continuación en el 2º ciclo, es el único donde aparece esta faceta de la vida social, y al mismo tiempo otros dos asuntos invisibles en la mayoría y que aquí tienen, al menos, una pequeña presencia icónica: la muerte y el parto. Otros hechos excluidos. El primero, no obstante, no se ocultaba en el modo de educación tradicional.

²⁷⁹ Ya se ha hecho alusión a la pionera obra de Ariès 1987 . A principios de los ochenta la identidad infantil como objeto de estudio histórico, en íntima relación con la pedagogía, ocupa la atención de autores españoles y el estado de la cuestión es muy favorable. Escolano Benito, 1980 . Desde entonces hasta el XIII Coloquio de Historia de la Educación organizado por la SHEDE en San Sebastián 2005 y dedicado a “La infancia en la historia: espacios y representaciones” se ha escrito bastante sobre el tema. En un reciente libro de divulgación Gimeno Sacristán 2003 , del que nos hemos ocupado en una reseña crítica Mateos, 2004 se ha hecho una ágil difusión y síntesis sobre la invención moderna del alumno niño, aunque

te mucho tiempo al día, y así durante muchos años, a los escolares, las formas pedagógicas se ajustaban a una identidad en desarrollo, inmadura, pueril, que ha de encontrar mediante su educación la autonomía, la autoestima personal, la realización de su individualidad. El currículo oficial, ya lo hemos visto, está impregnado de estos campos semánticos y a esa nueva identidad infantil responden también los libros de texto. Podemos hablar, por tanto, en lo que se refiere al Conocimiento del Medio, de una *asignaturización* profundamente *pedagogizada* y *psicologizada*.

El examen

Algunas editoriales incluyen en el material para el profesor páginas de evaluación, exámenes prefabricados y ajustados al libro de texto, dando esa tarea de formular las preguntas ya hecha a los profesores que pueden limitarse a hacer fotocopias y corregir las pruebas. Cada tantas lecciones viene la correspondiente evaluación. Es frecuente el recurrir a estos materiales que, como puede suponerse, no son otra cosa que una colección de cuestiones del mismo tipo de las que habitualmente se presentan como actividades, en todo caso, mucho más acopladas a su función examinatoria. De todas maneras, cuando llega el final del trimestre, como rito previo a la cumplimentación del boletín de evaluación las *notas* siguen llamándose que el niño o niña ha de llevar a casa, suele procederse a un *examen* más formal, una práctica iniciática que aparece más o menos en el ciclo medio de la Educación Primaria para el cual los maestros y maestras gustan de imponer un criterio más personal elaborando ellos mismos las pruebas evaluatorias.

en la obra no se aporte nada nuevo, como el mismo autor reconoce. La racionalidad en la que aquí encuadramos la construcción social de la infancia se ha estudiado como un proceso de *irresponsabilización* del niño mediante exención de la culpa en el código penal, separación del trabajo asalariado y mayor escolarización; proceso que se contempla en relación a otros, como el gobierno de los sujetos en un Estado evanescente en las sociedades disciplinarias del capitalismo tardío y el modo de educación tecnocrático de masas Cuesta, 2005 .

He aquí la literalidad de un examen de Conocimiento del Medio para el tercer ciclo.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Tema 11 La vida en el Pasado

Nombre:

Número:

- 1 Qué época comprende la Prehistoria?
- 2 Nombra los cuatro períodos en que se divide la historia.
- 3) ¿Qué pueblos fueron los constructores de las ciudades fortificadas en Castilla y León?, ¿Cómo se llamaban esas ciudades fortificadas?
- 4 Por qué es importante la escritura?
- 5 Cómo era la sociedad romana?
- 6 Cita algunas características y descubrimientos que aportaron los romanos en el arte.
- 7) Define los siguientes términos:
 - Pinturas rupestres:
 - Júpiter:
 - Latín:
 - Arco del triunfo:
- 8 Cita 3 monumentos de la ciudad romana y explica para que sirven.
- 9 Los Romanos tardaron más de.....años en conquistar la península a la que llamaron..... Dividieron su territorio en tres..... El nombre de éstas son Be....., Lu..... y Ta.....
- 10 Señala si es verdadera V o falsa F los siguientes enunciados:
 - ... La Vía de la Plata unía el Este con el Oeste de la península.
 - ... Los romanos creían en un Dios.
 - ... Las termas servían para transportar el agua a las ciudades.
 - ... Cultura clásica es el conjunto de conocimientos, creencias y costumbres de Fenicios y Africanos.

Examen para de tercer ciclo de Educación Primaria

No se trata de un ejemplo especialmente rebuscado sino de uno que puede considerarse prototípico, extraído de una amplia muestra colectada en distintos colegios y que se expone con intención meramente ilustrativa. En este caso corresponde a una evaluación parcial de un tema, pero la tipología no es otra cuando la parte de materia evaluada es más amplia.

Para completar el análisis de las prácticas escolares en el área de Conocimiento del Medio tiene algún interés la Evaluación de la Educación Primaria que lleva a cabo el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación INCE en 1999, INCE, 2001. Un interés escaso ya que los datos directos sobre metodología, tipo de actividades, etc., aunque están, sin duda, en la base de datos del estudio, no aparecen directamente en la publicación pues sólo se hacen inferencias a partir de relaciones entre aquellas variables y el rendimiento escolar o resultados de la evaluación²⁸⁰. Esas circunstancias me inducen, aún más, a no dejarnos arrastrar por la amplia información que contiene el documento del INCE y a hacer una estricta selección de la información, conveniente a nuestras preocupaciones.

Sólo nos hemos encontrado unos datos directos y valiosos para saber más de la dimensión práctica del código pedagógico del entorno que se refieren a los “deberes” de Conocimiento del Medio, según datos aportados por los maestros tutores. Los porcentajes de los alumnos en función de la frecuencia con la que hacen deberes en casa de Conocimiento del Medio son: *nunca o casi nunca* 7, *una vez a la semana* 14, *dos veces a la semana* 27, *tres veces a la semana* 29, *diariamente*

²⁸⁰ Se puede decir, incluso, que esos datos, que de tanta utilidad nos hubieran sido están *ocultos* tras el tratamiento estadístico. Es de lamentar, al menos por lo que podría haber aportado a nuestra indagación o a otras que persigan similares desvelamientos, ya que el informe del INCE se realizó a partir de grupos de alumnos de 6º curso, teniendo en cuenta la LOGSE y dedica una buena parte a evaluar los rendimientos de la enseñanza del Conocimiento del Medio analizando los resultados en función de diversos aspectos de la práctica educativa y otros del contexto social y familiar del alumnado. Ese mismo objeto del informe, la evaluación de los conocimientos del área tampoco nos dice gran cosa en cuanto al tipo de preguntas del examen escolar. El INCE ha trabajado con estándares establecidos y técnicas cuantitativas bien elaboradas por expertos, pero ello no quiere decir que sus criterios de evaluación sean coincidentes con los que en la escala “micro” guían, concretamente, al maestro a la hora de elaborar un examen.

23 . A estos datos hay que añadir que los deberes de Conocimiento del Medio son menos frecuentes que los de Matemáticas o Lengua, p. 263 del Informe . Por una parte, los datos son coherentes con la importancia que se concede al Conocimiento del Medio en comparación con las Matemáticas y la Lengua según nuestra encuesta Ver **Anexo 13** . Por otra parte, se deduce que una porción de las tareas propuestas en los libros y los cuadernillos de trabajo se realizan en la misma clase bajo la vigilancia/ayuda del maestro, haciendo así menos “necesario” llevar deberes de Conocimiento del Medio para casa²⁸¹.

De mayor interés nos sería otro tipo de información cuyos datos de base, como decíamos no aparecen en el Informe. Tal es el caso, entre otros, del apartado que se refiere a las *Actividades realizadas en las clases de Conocimiento del Medio*,²⁸².

281 Esta hipótesis tiene una alta credibilidad: Además de nuestras observaciones y experiencia profesional, por el Informe del INCE podemos ver que hay una mayor diferencia entre la frecuencia de los deberes impuestos en Conocimiento del Medio y las áreas de Matemáticas y Lengua INCE, 2001: 263 que la diferencia entre el número de sesiones semanales de esas mismas áreas *Op. cit.*, 235 .

282 En él únicamente puede leerse que:

Los alumnos han respondido a diecisiete preguntas sobre la frecuencia con la que en sus clases se llevan a cabo determinadas actividades. Con ellas se ha realizado un análisis factorial que explica el 36 % de la varianza a través de tres factores:

Factor 1: Actividades propias de una metodología activa. Recoge actividades como la realización de juegos y dramatizaciones, las salidas de trabajo por la comunidad, la utilización de la prensa y la televisión, la consulta de distintos libros, la realización de experiencias prácticas en el aula o en el laboratorio, la utilización de transparencias, diapositivas, mapas y murales, el trabajo en grupo y el debate, la interpretación de gráficas y mapas, y, por último, la copia de apuntes de la pizarra. Este primer factor explica el 22 % de la varianza.

Factor 2: Actividades propias de una metodología clásica. Recoge las actividades más relacionadas con este tipo de metodología consistente en que el profesor manda deberes para casa y los revisa, realiza pruebas, exámenes y controles, y los alumnos trabajan individualmente en fichas de trabajo. Este factor explica el 8% de la varianza.

Factor 3: Uso exclusivo del libro de texto. Está formado por una única variable que hace referencia al nombre del factor. Este factor explica el 6 % de la varianza. INCE, 2001: 53-54 .

Los factores resultado de la agrupación tras el análisis factorial son coherentes. Y es coherente, así mismo, que como se dice a continuación «Existe una pequeña correlación entre los factores primero y segundo»; sin embargo no es coherente, ni siquiera creíble en mi opinión, la siguiente afirmación: «el tercer factor no se correlaciona con los otros dos». Nuestro con

Distintos tipos de posibles actividades hasta un total de 17 han sido agrupadas en función de su frecuencia de realización en opinión de los alumnos mediante un análisis factorial. Se obtienen de dicho análisis 3 factores grupos de actividades con bastante coherencia: *actividades propias de una metodología activa* Factor 1, *actividades propias de una metodología clásica* Factor 2 y *uso exclusivo del libro de texto* Factor 3, formado únicamente por esa actividad, pero que explican conjuntamente solo un 36% de la varianza, lo que indica que queda fuera de la agrupación una gran variabilidad de las respuestas dadas por los alumnos. Es una pena, sin embargo, que nos quedemos sin conocer por la publicación del INCE la frecuencia relativa con la que se llevan a cabo dichas actividades en cualquier tipo de centro, y que no podamos saber a partir de este informe si el uso exclusivo del libro de texto y la metodología clásica siguen siendo las actividades más utilizadas, tal como sostenemos nosotros.

Así y todo, sin entrar en detalles técnicos, del informe del INCE se extrae una conclusión general que, una vez planteada, parece una obviedad, pero que no por ello deja de ser contradictoria con antiguos presupuestos de la enseñanza renovada y sus principios opuestos al memorismo sin significado. En efecto, las preguntas con las que el INCE ha evaluado las competencias cognitivas en Conocimiento del Medio se agrupan en tres niveles de dificultad por cada bloque de contenidos del área; niveles que se han asignado a una escala con media y desviación típica previamente establecidas²⁸³. Los grados de dificultad de las preguntas están clara y fielmente vinculados a un orden: las más fáciles son consecuentes o esperables a una enseñanza memorística y a la mera retención de cosas simples que dice el libro de texto. Las más difíciles son preguntas que implican un cierto razonamiento, una comprensión de problemas alcanzable por

vencimiento es que los profesores que usan exclusivamente el libro de texto ejercen prácticas del Factor 2, denominado *metodología clásica*.

283 En la citada publicación del INCE pueden verse todas las explicaciones del modelo estadístico teórico y su disposición para la investigación, asunto que aquí no nos interesa en absoluto.

métodos de enseñanza basados en el dominio de procedimientos indagatorios, en la enseñanza activa, en la reflexión sobre fenómenos, en la capacidad de hacer inferencias, etc.. Hasta aquí parece que la relación entre nivel de conocimientos que los alumnos adquieren y la metodología no tradicional es una relación “natural” y lógica. Pero esa obviedad es altamente contradictoria con los presupuestos de la pedagogía activa, los cuales mantenían su justificación argumental como elementos facilitadores del aprendizaje, como métodos de enseñar mejor con menos esfuerzo. Incluso, originariamente en la tradición comeniana, de las lecciones de cosas, etc , pasaban por ser métodos ideales para los alumnos de clases populares menos capaces por una condición “embrutecida” y su reducida escolarización. Lo que acabamos de exponer es que se ha invertido esa lógica. Según el informe del INCE, el dominio de competencias cognitivas más complejas, que corresponde a metodologías no tradicionales y a los mayores rendimientos escolares, guarda relación con los alumnos de familias con mayor nivel cultural que, desde luego, no pertenecen, en términos estadísticos, a la marginación social. Esta conclusión se refuerza con lo que el informe también nos dice:

Cuando se tiene en cuenta el nivel cultural de la familia se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre cada uno de los cuatro grupos que se corresponden con otros tantos niveles culturales de los padres: sin estudios, con estudios primarios, con estudios secundarios y con estudios universitarios. Estos son los resultados encontrados:

	Puntuación media	Significación de la diferencia
Sin estudios	210	Diferencia significativa
Estudios primarios	240	Diferencia significativa
Estudios secundarios	259	Diferencia significativa
Estudios universitarios	275	Diferencia significativa

Como puede observarse, las mayores diferencias en el rendimiento, más que por sexo o titularidad [del centro], aparecen vinculadas al nivel cultural de las familias de los alumnos. INCE, 2001: 49 ²⁸⁴.

Interpretamos que estamos ante el resultado de una *apropiación* y *sustitución* del reformismo pedagógico originalmente inventado para la enseñanza elemental de niños de clases populares la intuición, la muestra de las cosas cotidianas y concretas por otro reformismo que está al servicio de un ideal de formación de las actuales clases medias (la didáctica del aprendizaje significativo, la adquisición constructiva de conocimientos y de estrategias cognitivas, etc. que requiere, por cierto, de información compleja y de lo que Bernstein llamó códigos lingüísticos elaborados. El éxito ante el sistema de evaluación normalizada se desliza, así, hacia los sectores sociales cultivados, con la oportuna mediación técnica de la psicopedagogía²⁸⁵. El INCE, como instancia técnico burocrática de una pedagogía psicologizante, aplica en su diseño de evaluación unos criterios que responden a la doctrina reformista hegemónica y los resultados son consecuentes: se acaba estableciendo una correlación entre aprendizajes de mayor dificultad, éxito en la evaluación, pedagogía constructiva y sectores sociales de

²⁸⁴ Para interpretar mejor las diferencias en los resultados de la evaluación de Conocimiento del Medio en relación al nivel cultural de la familia que se detectan en el Informe, es preciso decir que esta relación es, con mucho, la más acusada de otras analizadas (65 puntos). Así, las diferencias en los resultados en función del sexo (7 puntos) o las diferencias en función de la titularidad del centro (pues si se extraen los efectos del nivel sociocultural, las diferencias entre centros públicos y privados no pasa de 5 puntos) no son significativas. Añadiéndose en el informe que «tampoco esos cinco puntos de diferencia son debidos a la titularidad del centro propiamente dicha».

²⁸⁵ Sin mayores desarrollos demostrativos, es claro que esta interpretación habríamos de situarla en el terreno de lo hipotético. No obstante es coherente con la idea de vinculación entre las pedagogías psicológicas que impregnan las reformas de los últimos años y el *ethos* de las nuevas clases medias que sí aparece con más consistencia a lo largo del presente capítulo. Idea que, por otra parte ha sido defendida por otros estudios, Varela, 1991; 1995.

mayor nivel cultural. Contradicción que no es fácil de asimilar ni admitir por todos aquellos que defienden, al mismo tiempo, una enseñanza comprensiva y una pedagogía para el aprendizaje complejo, significativo, creativo, globalizado por medio de las construcciones de una interna actividad psicológica.

Sin embargo, la asignaturización del Conocimiento del Medio por todo lo que hemos venido diciendo, es una práctica refractaria al modelo que maneja el informe del INCE y no podemos confundir lo que en éste se detecta con el examen escolar imperante en la dimensión práctica del código pedagógico del entorno.

El modelo de “lección”

Después de todo lo dicho sobre las fuerzas reguladoras de la práctica escolar, no es de extrañar que el desarrollo de las lecciones, de las unidades didácticas o como se quiera llamar a las partes discretas mediante las que el programa de la asignatura adquiere *orden y claridad* para profesores y alumnos, haya adoptado un formato bastante estandarizado, con pautas muy determinadas y actos que se repiten con estricta regularidad. Muchas observaciones y no pocas conversaciones con maestros y maestras, colegas de los centros donde hemos trabajado y otros, nos permiten describir esquemáticamente en qué consiste esta cíclica rutina cuyo periodo lo marca cada lección del libro de Conocimiento del Medio. El maestro o maestra suele hacer una breve presentación del tema a estudiar, apoyándose a veces en esquemas en la pizarra u otros recursos materiales como láminas multicolor que las editoriales proporcionan en abundancia. Seguidamente se impone la lectura del libro ya sea en forma colectiva y en voz alta, ya en forma individual y en silencio, y, al hilo de esa lectura se dan oportunas explicaciones por el maestro que dinámicamente pueden engarzar con el diálogo alumnos que preguntan y son preguntados. Esto pertenece ya al núcleo importante de la lección, que es la explicación del maestro. Requiere, como siempre orden, silencio, atención y quietud. Un poco más adelante vamos a ver su formalización en saber pedagógico.

En este modelo básico de transmisión de los contenidos, de vez en cuando los niños introducen experiencias propias y no faltan las ocasiones en las que algunos de ellos traen a clase *objetos*, textos de periódicos cada vez más informaciones extraídas de Internet que desean enseñar a sus compañeros²⁸⁶. Las actividades del libro, generalmente en cuaderno específico de Conocimiento del Medio, se van realizando en clase entre medias de ese proceso o al final. Parte de ellas, las que no han cabido en el acotado y rígido tiempo que la asignatura tiene asignado en el horario escolar, se convierten en deberes para casa. Existe en la secuencia didáctica una parte final de recapitulación que a veces adquiere la forma de examen y que el maestro o maestra corrige meticulosamente. En ella son frecuentes esquemas que toscamente se presentan en forma de “cuadros conceptuales” u otros artilugios que pretenden fijar los conceptos más importantes. Como ya hemos visto que se determina por el tipo de actividades en los libros de texto, muy ocasionalmente la lección rompe el modelo de enseñanza simultánea para dejar paso a la organización de trabajos en grupos, la indagación sobre hechos y fenómenos de la experiencia extraescolar o el entorno social o natural y, con mucha menor frecuencia, tiene lugar una actividad colectiva que implique la realización de visitas, excursiones o salidas de la escuela especialmente proyectadas por los maestros por una conveniencia didáctica acorde con los contenidos del tema que se está trabajando.

Como puede deducirse de la descripción precedente, la lección tipo que domina la enseñanza del entorno es una decantada mixtura: de pedagogía tradicional libresca y resistente a lo imprevisto, de sensatas intervenciones del profesorado preocupado por que los niños *entiendan* las enseñanzas que emanan del libro, de eventuales incursiones en la experiencia vivida por los alumnos, de riguroso seguimiento de los contenidos, secuencias y actividades que dicta la factura

²⁸⁶ La tradición de las *lecciones de cosas* mantienen en nuestras aulas una peculiar presencia gracias a esta afición del alumnos de exhibir sus cosas, causa bien distante, por cierto de las intenciones pestalozzianas.

editorial y equilibrado seguimiento del “programa”²⁸⁷. Independiente de las muy variados estilos y particularidades de cada maestro y la no menor variabilidad de grupos y centros escolares, la tendencia de la práctica pedagógica responde a ese modelo²⁸⁸ en el que la cultura empírica de la escuela ha acrisolado una enseñanza del entorno con la que se sienten complacidos padres, profesores y alumnos. La *asignaturización* de la que hemos hablado en este apartado es un rasgo de primer orden en el código pedagógico del entorno. Por mucho que las pretensiones de la renovación pedagógica y los discursos afines de la cultura burocrático-política no “buscaran” este resultado, la normalización del conocimiento en la institución escolar lo hace prácticamente inevitable.

Lo que hemos dicho, apoyándonos en la observación y experiencia personal de muchos años, se puede reforzar y complementar con la experiencia colectiva formalizada ya en saber pedagógico. Así han de considerarse unos *Consejos prácticos para la explicación de lecciones de un regente de Escuelas Anejas*, incluidos en ya mencionado manual de Herrero Salgado 1960: 16 19 ²⁸⁹. Aunque se escribiera hace más de cuarenta años, se refiere a una de las prácticas (la explicación del maestro) cuya fisonomía ha permanecido más inalterable. Nos ha parecido que el

287 Es verdaderamente sorprendente la preocupación del docente por cubrir el “programa”; es decir: el total de las lecciones del libro ha de ser visto a lo largo del curso en el mismo orden que allí figura, sin que nada lo perturbe seriamente y cumpliéndolo hasta el final, como si se tratara de una enseñanza que fuera a ser objeto de examen externo a modo de “reválida” o prueba de selectividad universitaria.

288 Se entiende que como tal modelo es una elaboración *ideal*, y que, por ello, pretende reflejar, por abstracción, el esquema genérico y expresivo de la *normalidad*, de las regularidades dominantes.

289 Es un libro de texto de la asignatura de Prácticas de Enseñanza para Segundo Curso de la carrera de magisterio (adaptado, dice su autor, al cuestionario oficial). Las “Prácticas” era una asignatura que los directores de las Escuelas Anejas los *regentes* impartían en las Escuelas Normales. Esa materia y el muy específico cuerpo de profesores que la impartía entre el normalista y el maestro, ocupaban un espacio, también peculiar, en el programa de estudios de magisterio entre la teoría y la práctica, que fue perdiendo progresivamente su función hasta acabar en un gran vacío. Las páginas a las que nos referimos no serían propias del típico manual del pedagogo teórico ni las podría haber escrito alguien que no conociera muy bien, por experiencia propia, las situaciones y vida interna de las aulas.

texto merece ser íntegramente recogido **Anexo 17**, pues su contenido es expresivo como prueba de objetivación de nuestros comentarios. Se refiere a *la lección*. Es decir, a “eso” que era y es, con otros nombres el concepto principal para el “encuentro” de la experiencia y la teoría didáctica. Y más precisamente se refiere al momento de la acción, de la ejecución, no al de la programación, “diseño” o guión; por tanto hablamos del terreno que ya es exclusivo dominio de maestros y alumnos. Por eso Herrero Salgado 1960: 16 empieza diciendo que se supone ya realizadas todas las previsiones teóricas, preparatorias y él va a dar «Consejos prácticos para la explicación de las lecciones». Las recomendaciones en este nivel hablan de cómo asegurar un expectante silencio inicial antes de que el maestro empiece a hablar el principio es decisivo, de la necesidad de dejar limpios los pupitres de todo objeto con el que el niño pueda distraerse, de las posturas de los niños, del control panóptico mediante la mirada del maestro y cómo «es preciso que las miradas de todos los escolares converjan en los ojos del Maestro» p. 17, de cómo garantizar la atención dirigiéndose a todos, de cómo “atrapar” a los distraídos interrogando oportunamente, de las funciones de organizar la participación y las preguntas en doble dirección levantando el brazo, de los lugares físicos que el maestro ha de ocupar mientras explica y de por qué ha hacerlo en pie y nunca sentado en el sillón, etc.. Tenemos la absoluta convicción de que cualquier maestro o maestra de hoy día reconocerá si el ruido del tecnicismo teórico no ha embotado su percepción de la realidad en los quince breves consejos de Cesareo Herrero un breviarío de pautas imprescindibles, de saberes de oficio que tienen la máxima importancia práctica. Realmente, cuando bajo la expresión de *cajas negras* de la cultura escolar se alude a dispositivos y prácticas del tipo que hemos visto, no dejamos de sorprendernos. Con esa expresión se hace referencia al estado de ocultación, a un interior invisible de fenómenos escolares o hechos más desapercibidos para los analistas ... Sin embargo, no sólo son muy evidentes, sino que en textos como que hemos copiado en el **Anexo 17**, están claramente explícitos, convertidos en instrucciones para el futuro maestro. Cabría preguntarse si determinadas “descubrimientos” de los enfoques culturales lo son por el hecho

de destapar o “descubrir” lo que previamente la ciencia pedagógica habría tapado o “encubierto”.

Mantenemos, por tanto, que la *lección*, la acción de exponer simultáneamente a la clase unas explicaciones, el mantenimiento de las condiciones más adecuadas para una relación de comunicación controlada en la cual la figura del maestro adquiere su más prístino y, al tiempo, perviviente perfil, requiere unas habilidades muy sencillas de recopilar en un formato similar al de libro de instrucciones para trabajos de *bricolage*²⁹⁰. No obstante, y por lo que se refiere al área de Conocimiento del Medio, el uso del libro de texto ha eximido al maestro de cultivar con esmero este arte supremo de la pedagogía y por ende, la conciencia sobre la explicación como una *mise en scène* es cada vez menor. La *explicación* del maestro tiene un peso específico menor en el desarrollo de la lección o unidad didáctica, el dibujo en la pizarra ha perdido valor ante la abundancia icónica de fábrica, etc..

En este largo apartado sobre la asignaturización del conocimiento del medio en las aulas, hemos asistido, a la emergencia de una nueva asignatura, de una nueva *disciplina* escolar en el modo de educación tecnocrático de masas. Resumiendo mucho el proceso, puede decirse que ha sido el resultado de una normalización, y, por ello, *burocratización* del conocimiento en el contexto pedagógico²⁹¹. Pero la burocratización no se refiere (exclusivamente) a las prescripciones curriculares

290 El maestro artesano que ha acumulado un saber gremial en una experiencia histórica socializada corporativamente, también ha sido llamado *bricoleur* Escolano Benito, 2000a. A tal metáfora bien le corresponde esa otra referida a *Consejos prácticos...* del regente Cesareo Herrero. Consejos e instrucciones que, por cierto, son del mismo carácter de los que los actuales jóvenes estudiantes de magisterio pueden recibir de los maestros y maestras con los que realizan su *prácticum*.

291 Dice Sánchez Ferlosio (2002: 32) en un agudo texto, propio de la reflexión crítica y sin ataduras: «De este proceso de institucionalización y, por tanto, de burocratización, fue de donde surgió esa noción cuyo nombre nos es hoy tan familiar: *la asignatura*. De modo que *una asignatura* viene a ser exactamente lo que queda de un determinado contenido de enseñanza, de un campo de conocimiento, una ciencia o una rama del saber, tras haber sido sometidos a un prolongado e intenso tratamiento de ortopedia administrativa o, en una palabra, de *burocratización*.»

oficiales sino al orden interno de la organización y la práctica escolar, a la encarnación del poder en los sujetos vivientes en los centros escolares²⁹².

El modo tan concluyente con el que aquí presentamos un “irremediable” destino de la enseñanza del entorno en su trayecto desde las espontáneas experiencias de los MRP hasta su codificación en la práctica normalizada, viene a confirmar lo que habíamos deducido para el conjunto del conocimiento escolar en un trabajo de reflexión y debate colegiado a partir de aportaciones de un buen puñado de autores que se han ocupado del tema²⁹³. Vemos, en efecto, cómo una criatura fabricada en las mentes utópicas de los pedagogos, deviene en otra cosa: una desvitalizada materia de enseñanza sujeta a los juegos de saber poder en los espacios escolares del modo de educación tecnocrático de masas.

292 Las condiciones y dispositivos de la asignaturización que hemos señalado evocan claramente las palabras de Foucault 1999: 254 : «...la pedagogía se formó a partir de las propias adaptaciones del niño a las tareas escolares, adaptaciones observadas y extraídas de su comportamiento para convertirse luego en leyes de funcionamiento en las instituciones escolares y en formas de poder ejercidas sobre el niño.» Ciertamente es que el estudio de la intrahistoria escolar no precisa contemplar las relaciones pedagógicas como relaciones de poder, ni tampoco aquí hemos puesto un especial empeño en hacer muy explícito ese enfoque. Sin embargo, cada instante, cada fotograma de la vida en los centros de enseñanza ayer y hoy, es un testimonio de la permanente dialéctica de poderes y contrapoderes. Sin tal perspectiva la educación, la escuela y la pedagogía nos parecerían objetos incomprensibles.

293 Nos referimos al trabajo en el seminario del grupo salmantino de Fedicaria durante el curso 1999-2000. El material de trabajo consistió en una antología de textos seleccionados por Raimundo Cuesta, *El código disciplinar de las materias de enseñanza. La construcción sociohistórica de las disciplinas escolares* y de la que se ha sacado conveniente aprovechamiento por otros grupos fedecarianos y en trabajos académicos personales. Los autores a los que allí se acudía eran variados: Friedrich Nietzsche, Basil Bernstein, Nieves Blanco García, André Chervel, Ángel Pérez Gómez, Antonio Viñao, Ivor F. Goodson, Thomas S. Popkewitz, Yves Chevallard, Raimundo Cuesta, Michael W. Apple, Ramón Flecha, Stephen J. Ball, Javier Merchán y Francisco F. García, Enmanuel Lizcano, Michel Foucault, Alan R. Sadovnik, Jean Anyon, entre otros. E obvio que en tal variedad de lecturas no se contiene una teorización unitaria, sino retazos sugerentes y perspectivas distintas para la discusión. Tal vez, por eso mismo, fue un material sumamente válido para una aproximación crítica al conocimiento escolar que, en nuestro caso, resultó de gran utilidad para la presente investigación.

Pero esos espacios escolares han llegado a ser insuficientes para contener el despliegue de discursos, valores y prácticas del código pedagógico del entorno, como ha de verse a continuación.

4.3.3. El entorno desborda el contexto pedagógico en la sociedad educadora. La simbiosis entre la escuela e iniciativas extraescolares

Entre otros rasgos del conocimiento escolar se cuenta su potencia invasora en ámbitos extraescolares. Lo que se enseña en la escuela supera la concepción reproductiva y lo que en contextos pedagógico se llega a consolidar como verdad incuestionada, se constituye también como verdad en la sociedad Chervel, 1991 . Pero también los mismos discursos pedagógicos gozan de esa propiedad. Los principios, el lenguaje pedagógico y psicopedagógico, los modelos de actividades de enseñanza circulan en el amplio espacio cultural aportando perfiles escolares a esta *sociedad educadora* en la que vivimos.

Determinadas propuestas del código pedagógico del entorno que gozaban de mayor reconocimiento desde hacía más de un siglo en contextos pedagógicos, como son las excursiones y visitas a lugares cercanos de interés, se convirtieron en verdades socialmente muy valoradas. Pero, Oh divorcio entre lo deseable y lo posible , chocan de frente con la acomodación de la cultura escolar a los espacios de encierro y a los tiempos firmemente reglamentados. Se supone que en los colegios urbanos esos condicionantes son mayores y hay dificultades añadidas. “Las salidas”, como se dice en el argot escolar, no son algo que el maestro o maestra pueda improvisar ni decidir autónomamente. La planificación de la actividad excursionista e incluso los paseos de radio corto dependen de decisiones colegiadas. Circula un amplio acuerdo corporativo, supuestamente fundado en la experiencia, sobre los riesgos varios y no compensados que se arrostran con esa especie de “pastoreo” que ejerce el docente cuando se aventura a ir con los niños a cualquier sitio. Sería absurdo ocultar que a todas esas dificultades se añade el peso de la rutina, así como el especial esfuerzo que conlleva la preparación, el

transcurso y final aprovechamiento (como manda el canon institucionista) de la excursión o paseo. Ya vimos a partir de nuestra encuesta a los maestros cómo las “salidas” son mayoritariamente ocasionales y esporádicas. Es decir, escasas.

La solución a esta situación contradictoria ha venido a darse, sobre todo a partir de los años ochenta, mediante una expansiva oferta de Ayuntamientos y otras entidades oficiales o privadas; de organizaciones con o sin fines de lucro, que “dan hechas” a la escuela, perfectamente organizadas, con materiales didáctico y monitores, actividades visitas guiadas, itinerarios, “talleres” o incluso jornadas que encajan perfectamente en las propuestas curriculares del conocimiento social, natural, y cultural del entorno²⁹⁴. Cumplen una función socio educativa, dotándose así de sentido como importante servicio de apoyo a la educación. Y la *escuela* puede ver cumplida su cuota de realizaciones en esta esencial dimensión del código pedagógico del entorno sin una costosa inversión de energías en la compleja economía del esfuerzo que regula empíricamente la vida de la institución.

Dichas iniciativas cubren, además, tiempos de ocio y entretenimiento, tiempos vacacionales y se ha provisto de material didáctico elaborado según los cános

294 Ya en 1980 el Ayuntamiento de Sevilla aprueba lo que llamará el Plan Municipal de Acción Educativa Equipo del PMAE, 1981 y por esas fechas, en Cataluña, ya existen diversas iniciativas privadas como la *Escuela de la Naturaleza del Parque Natural del Montseny*, o la *Escola de Natura Cel Rogent*, en la provincia de Tarragona, cuya pretensión era ofrecer «una ayuda especializada a las escuelas, asociaciones juveniles, ...» tal y como relatan sus promotores Rogent, 1981. La *Escuela de la Naturaleza de Can Miravitges* del Ayuntamiento de Badalona fue una de las experiencias pioneras, impregnada de elementos del código pedagógico del entorno y que más se ajustan al modelo de apoyo a las escuelas que estamos comentando Nadal, 1981. Hay páginas anuncio en Internet, que dan idea de la abundancia de esta industria que se mueve entre el tiempo libre y la educación medioambiental. A modo de ejemplo puede verse en la URL <<http://www.pangea.org/educacio/educacioambiental/educaam.htm>>, consultada en febrero de 2006 un directorio de 19 empresas del ámbito catalán. Sin constituir una oferta de actividades extraescolares para los escolares en Sabadell se creó el *Servei Municipal de Recursos per a la Renovació Pedagògica* el cual creó una sólida base de recursos didácticos, la colección *Materials pedagògics per a la Recerca*, específicamente pensados para el trabajo sobre el medio Marlet, 1981.

nes y los códigos de la literatura pedagógica. La misma propaganda de empresas privadas del ramo contiene un significativo mensaje pedagógico²⁹⁵:

«ENTORNO S. L. Pone al servicio de los centros educativos, asociaciones y otros colectivos ... Programa de actividades y animación ... acorde con el diseño curricular de la LOGSE, cuyos ejes son la convivencia, el juego, el descubrimiento, la comunicación, la creatividad Pretendemos: favorecer, en un ambiente lúdico y participativo, el *acercamiento a la Naturaleza* integrando diversas áreas de conocimiento: Medio Físico, Educación Ambiental, Historia y Cultura, Educación para la Salud, Educación Vial, ...» Folleto de propaganda, sin fecha; *Entorno: Aula en la Naturaleza "La Majada"*, Entorno Producciones y Estudios Ambientales S. L.

La infancia, cuando no está bajo el cuidado del maestro ha sido sistemáticamente puesta en manos de monitores de un ocio convenientemente impregnado de elementos educativos. Todo este complejo asistencial y monitorizado para la *custodia educativa* en ámbitos extraescolares en los que han encontrado mimética reproducción las actividades, los lenguajes, las intenciones retóricas y los valores del *código pedagógico del entorno*, cumplen, efectivamente una función complementaria y simbiótica con relación a la escuela. Ésta proporciona insistimos en ello una red orgánica de clientes y los programas externos, por su parte, aportan la realización de aquellas actividades que proponía la tradición renovadora

295 De similar tenor es el texto de la abundante propaganda de iniciativas privadas que llegan a los colegios. En un mismo año de nuestro ejercicio profesional, las ofertas en folletos que han llegado a nuestras manos son: la ya citada de "Aula en la Naturaleza, La Majada" de Entorno S.L. en la Sierra de Gata, Cáceres , Granja Escuela "Mi cerdito, mi ternera y mi burrito" Zamora , Granja Escuela "Puerta del Campo" Segovia , "La ciudad de brezo" Palencia , Centro de Interpretación "El Tormes" Salamanca . Pero basta con acceder por medio de Internet a la oferta en España de Aulas de la Naturaleza, Granjas Escuela, para comprobar sin más complicaciones la magnitud de estas nuevas emanaciones de la sociedad educadora. Es evidente cómo la pedagogía del ocio y la expansión de la didáctica del patrimonio natural y cultural se ha ido convirtiendo, también, en objeto del *campo* didáctico.

y que desde la escuela la rutina institucional manda difícilmente van a ser atendidas.

Tan peculiar simbiosis entre la escuela y los organizadores de estas actividades produce resultados que a todos satisfacen. Tan interesante fenómeno²⁹⁶ tiene dos explicaciones de orden distinto.

La primera, es que con la educación de masas se ha ido paulatinamente con figurando una *sociedad educadora*²⁹⁷. El valor de la educación se expande no sólo por la ampliada presencia del alumno niño, sino porque esa identidad también se amplifica más allá de la adolescencia creando un sujeto infantilizado y “libre”, consumista, estudiante permanente que vive en ese estado cerca de veinte años²⁹⁸. Hacerse un hombre o una mujer misión primordialísima de la educación en tiempos anteriores, no lo olvidemos... , no es en la sociedad educadora un objeto de deseo. Lo es, sin embargo, permanecer en la *necesidad de formación*, en una especie de inmadurez gregaria que produce comportamientos muy similares en un amplio espectro de grupos: desde los alumnos de tercer ciclo de la Enseñanza Primaria hasta los jóvenes televisivos recluidos en la casa de “Gran Hermano” o en la Academia de “Operación Triunfo”. Junto a este sujeto de educación persistente y durable²⁹⁹, gozan, consecuentemente, de buena salud social las ideas y las prácticas pedagógicas en la educación no reglada, en la educación de padres, en cursos de promoción o cualificación sin número, en programas de educación (o re educación para múltiples rehabilitaciones sociales y de minusvalías, así como en todas aquellas respuestas a una demanda de aprendizajes que van desde el mero entretenimiento hasta un consumismo ávido de destrezas y nuevos proce

296 Un fenómeno que, por sus dimensiones, justificaría sobradamente una investigación específica en el conjunto del Estado español o en parte de él.

297 Puede verse un desarrollo del concepto de *sociedad educadora* en Cuesta 2005, especialmente a partir de la página 171.

298 Los anuncios de televisión dedican un importante volumen de productos donde esos sujetos comparecen como protagonistas y destinatarios.

299 No usamos las expresiones “educación de adultos”, “educación permanente” o “educación continua” porque los conceptos que sostienen se acuñaron en otros contextos, tienen también su historia, y, en cualquier caso, de lo que esbozamos ahora es algo bien distinto.

dimientos para el cuidado del cuerpo y del espíritu. Posiblemente a comienzos de los años ochenta del siglo pasado se estaba, en España, en la línea de salida de una situación que culmina en la *sociedad educadora* plenamente visible en los años noventa.

La segunda explicación se encontraría en el contexto político que resulta de los primeros ayuntamientos democráticos y del espectacular ascenso, en 1982, del PSOE al gobierno de la nación, así como la restauración de fuerzas nacionalistas en el gobierno de territorios con presencia de esa tradición. En otro lugar ya hemos comentado el giro hacia el modelo socialdemócrata y el impulso de renovar la enseñanza desde una inicial confianza en las fuerzas espontáneas del profesorado comprometido con los cambios, y cuando se viven los mejores tiempos de concordia entre la esfera política y la pedagogía militante y reformadora del post franquismo. Es el mismo contexto. En lugares donde anidó especialmente la vanguardia pedagógica, como Cataluña, se reaviva con más facilidad el interés cívico y político por renovar la escuela con el apoyo material de las administraciones locales y/o autonómicas³⁰⁰. Nos referiremos principalmente a los Ayuntamientos pues en ellos hemos de centrar más la atención para una interpretación general y el análisis de un caso particular. Dicho apoyo municipal a los colegios no solo contribuye al entendimiento del código pedagógico del entorno, sino que constituye una práctica que forma parte de él. Si el fenómeno anteriormente apuntado, de mayor calado, y que se refiere a la irrefrenable marcha hacia la *sociedad educadora* en el modo de educación de masas, es una condición

300 El caso del Ayuntamiento de Barcelona no tiene parangón en España en cuanto al patrocinio, gestión y desarrollo de escuelas y proyectos pedagógicos desde principios del siglo XX hasta el presente. De ello se ha dado cuenta en la reciente exposición “Un segle d’escola a Barcelona. Acció municipal i popular. 1900-2003”, magníficamente presentada en su catálogo, VV.AA., 2003. Actualmente el Consejo de Coordinación Pedagógica de ese Ayuntamiento gestiona la participación de hasta ochenta instituciones públicas y privadas que ofrecen servicios casi todos relacionados con prácticas educativas en el entorno ciudadano Carbonell, 2003. El poder municipal barcelonés contiene toda una administración educativa paralela a la del gobierno catalán.

sociocultural de largo alcance, ésta otra de carácter político y coyuntural, tuvo un importante efecto catalizador.

Para una aproximación general conviene señalar, aunque sea de pasada, que la intervención educativa desde los municipios con una determinada plataforma de pensamiento y la correspondiente relación organizada, tiene dimensiones internacionales. Se inicia con carácter de movimiento en Barcelona. No es casual que fuera en la gran ciudad catalana, en 1990, donde se celebrara el I Congreso de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras³⁰¹. Ni es casual que su Carta fundacional sea paradigmáticamente expresiva de lo que podríamos considerar doctrina hegemónica de la *sociedad educadora*³⁰². Datos de interés para lo que aquí nos ocupa son que, en el año 2005, de las 296 ciudades asociadas, 173 son españolas y 123 de países de todos el mundo. Dentro de las ciudades españolas el peso de las catalanas es claramente el mayoritario.

La conexión entre los MRPs y servicios municipales de educación, así como el mutuo interés colaborativo en la línea de convertir la ciudad en espacio educativo tiene significados ejemplos³⁰³. Y se mantiene aún en el presente viva y en pie, como pone de manifiesto el IV Encuentro sobre el tema que organiza en Madrid el *Grupo de Trabajo La Ciudad de los Niños* integrado en *Acción Educativa*³⁰⁴.

301 AICE, que se formaliza como asociación Internacional en el III Congreso de Bolonia en 1994.

302 La Carta y la mayor información sobre AICE puede obtenerse a través de http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html y también en el monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* nº 278, marzo de 1999, en el que se recoge una amplia información sobre el binomio ciudad educación, lo cual es también expresivo de la intensa ósmosis entre el ámbito educativo y el de la política municipal propio de la sociedad educadora.

303 En el caso de Madrid, nos lo manifestaba Consuelo Uceda en la entrevista que le hicimos. Araceli Vilarrasa, vinculada al grupo *Rosa Sensat* y que se ha dedicado durante años a la didáctica del entorno, era, a principios de los noventa, responsable del *Programa de Coneixement de la Citat i Educació Ambiental de la Direcció de Serveis Pedagògics IME del Ajuntament de Barcelona*.

304 En este IV Encuentro de la Ciudad de los Niños que se celebra del 23 al 25 de marzo de 2006 bajo el lema "Participación infantil. Participación ciudadana", se dan cita representantes de UNICEF Ciudades Amigas de la Infancia, conocidos miembros de Acción Educativa, representantes de institutos municipales dedicados a la fun

Pero de ese marco general hay que descender, en brusco salto, a la práctica colaborativa entre los municipios y la escuela, que es, ahora, el objeto de estudio. Lo haremos a partir del análisis de un caso: el del Instituto Municipal de Educación IME del Ayuntamiento de Salamanca cuya labor, conocida por experiencia profesional propia, consideramos muy relevante en el conjunto de la red escolar de la ciudad.

El IME de Salamanca nace exactamente en la coyuntura socio política que hemos descrito en 1983 con un gobierno municipal con mayoría del PSOE y su actividad ha continuado ampliándose y consolidándose, independientemente de las variaciones partidarias en el poder del Ayuntamiento. Su consolidada posición como servicio cultural y educativo en los diversos campos de su actividad, tiene, una muy principal explicación: goza de una valoración positiva entre la ciudadanía y específicamente entre el magisterio salmantino. Eso lo saben los políticos de cualquier color y explica la ya dilatada andadura del IME, al mismo tiempo que es la mejor garantía de su pervivencia en el futuro.

En su concepción inicial estaba muy vinculado a la idea de formación del profesorado³⁰⁵. Después se crearon los Centros de Profesores CEPs y aquella función dejó de tener sentido, reorientándose el IME hacia las demandas que las *culturas escolares* sin que sea necesario matizar ahora su ámbito fueron planteando en las últimas dos décadas. En términos del propio Instituto Municipal de Educación de Salamanca:

ción que comentamos, periodistas, profesores universitarios. Hasta la emblemática figura de Marta Mata aparece en el programa como encargada de la clausura de las jornadas ver <http://www.accioneducativa.mrp.org/ninos/nuevo/marconinos.htm> y el Boletín de Acción Educativa nº 2, marzo de 2006 .

305 Es preciso recordar que eran los años en los que la mejora de la escuela se esperaba del impulso renovador desde la base; desde la administración central se concedió importancia a los proyectos experimentales que elaboraban los grupos de profesores, se hicieron importantes inversiones económicas en el frente de la formación espontánea y horizontal. Pero la presencia de los MRP cerca de las administraciones resultado de la alianza ya estudiada no sólo se limitaba a los aparatos del gobierno central y autonómico, sino también de los municipales.

«A lo largo de estos años el IME se ha definido como un servicio de apoyo a la educación que colabora con los centros educativos para conseguir en nuestra ciudad una enseñanza de calidad y enraizada en su entorno» IME, 2005: 5 ³⁰⁶.

El IME, junto con la Escuela Municipal de Música, algunas Escuelas Infantiles y Educación de Adultos, depende del Servicio de Educación, que, a su vez, ha sido adscrito al Área de Educación y Cultura del Ayuntamiento. En el organigrama del conjunto del Servicio de Educación municipal charro y en términos presupuestarios, el IME tiene, relativamente, poco peso. Pero se ha ganado una proyección cuantitativa, en número de usuarios, de primer orden.

En forma muy abreviada, y soslayando otros servicios que no tienen relación con el asunto que aquí estudiamos, se resumen los programas del IME de Salamanca en:

³⁰⁶ Tales objetivos, al igual que los datos e información que uso para el análisis, provienen de la *Memoria de Actividades para el curso 2004 2005*, que amablemente, me ha permitido consultar la directora del IME, Ana Tizón, después de que dicha memoria fuera presentada y aprobada por el Consejo que ejerce las funciones de Gobierno del organismo.

PROGRAMAS CULTURALES

- Teatro en la escuela
- Música en la escuela
- Danza y Folclore Charro
- La Memoria de nuestros mayores

PROGRAMAS DE CONOCIMIENTO DE LA CIUDAD

- Aprendo en mi ciudad
- Itinerarios históricos y monumentales
- Nuestros Museos y salas de exposiciones
- Conocer las Ciudades Patrimonio de la Humanidad

PROGRAMAS DE APOYO A LAS MATERIAS TRANSVERSALES

- Educación ambiental
- Educación vial
- Educación para la salud

Se observa, en primer lugar, que prácticamente todo el espectro de programas que acabamos de transcribir se ajustan o son adecuados al Área de Conocimiento del Medio serían excepción el “Teatro en la escuela” y “Música en la escuela”. De hecho cuando la oferta de programas y actividades llega a los colegios de Salamanca, suele consultarse al profesor o profesora de música, como especialista,... .

Es decir: la gran mayoría de los programas desarrollados por el IME se inscriben en la lógica de los contenidos a la tradición didáctica del entorno y es cosa propia, como decíamos anteriormente, de la particular simbiosis entre los maestros y maestras generalistas que imparten Conocimiento del Medio y el servicio municipal.

Los programas culturales son los que realmente atienden a más alumnos pues su atractivo, directamente ligado a la alta calidad de los espectáculos teatrales y musicales que se ofertan, induce un gran número de solicitudes.

Para aproximarnos al impacto general de los programas en la población escolar y en la enseñanza real del Conocimiento del Medio , resumimos la informa

ción pertinente en **Cuadro 4.10**. Hay que decir que las cifras que figuran en él se refieren al total de atenciones individuales que el alumnado participante ha recibido en los tres últimos cursos. Habida cuenta de que, un alumno individual ha participado en varias actividades, lo que realmente se consigna es el número de momentos o unidades temporales que han experimentado el conjunto de los beneficiarios de los programas³⁰⁷.

También puede decirse, en términos más sencillos y, posiblemente, más expresivos, que la práctica totalidad de los centros educativos de la ciudad de Salamanca, hacen uso de los servicios del IME en una u otra medida.

Consideramos a los *Programas Culturales* fuera de la zona curricular de la didáctica del entorno, pero sí están allí plenamente los otros dos tipos sombreados en el cuadro : los Programas de Conocimiento de la Ciudad y los Programas de Apoyo a las Materias Transversales. En ellos se sitúan mayoritariamente las actividades que incluyen salidas y paseos escolares con el apoyo del IME.

Hay otras formas de aproximarnos a la comprensión del problema planteado.

a) La primera de índole sociológica. No hay una diferencia significativa en la demanda de los servicios de apoyo que ofrece el IME en función de que el centro sea público o privado “concertado”. Sin embargo, pueden encontrarse sustanciales diferencias dentro de los centros públicos, entre los que se sitúan en los extremos del menor y mayor uso de los servicios. Esos casos son el del colegio Buenos Aires y el del colegio Santa Catalina. Resumiendo, de forma impresionista, el perfil socio-cultural de ambos colegios puede decirse que el primero, es donde se concentran, los niveles más elevados de marginación, situado en una zona periférica donde abunda el submundo de la delincuencia, drogas, prostitución, desempleo, sectores de etnia gitana más desfavorecidos, etc.. Además, ni que decir tiene, que los padres y madres del colegio “Buenos Aires” no tienen un especial interés, ni predilección por una enseñanza activa del entorno, ni en la

³⁰⁷ Los cálculos incluyen alumnos y alumnas de colegios públicos y “concertados” y de IES de la ciudad de Salamanca.

Cuadro 4.10. Aprovechamiento de los programas del IME de Salamanca

<i>Tipo de programa</i>	<i>Alumnos atendidos en 2002-2003</i>	<i>Alumnos atendidos en 2003-2004</i>	<i>Alumnos atendidos en 2004-2005</i>
Programas culturales	27.597	28.136	31.683
Programas de conocimiento de la ciudad	21.683	25.197	24.800
Programas de apoyo a las materias transversales	11.102	12.759	12.394
<i>Total</i>	<i>60.382</i>	<i>66.092</i>	<i>68.877</i>

Fuente: Elaborado a partir de IME 2005: 69

emulación de los modelos excursionistas de Giner de los Ríos. Entre la corporación del magisterio salmantino existe, sin lugar a dudas, la convicción de que es el colegio más “conflictivo” de Salamanca³⁰⁸. Por el contrario, “Santa Catalina”, ubicado en la zona centro del casco antiguo rehabilitado, tiene un alto porcentaje de alumnos procedentes de clases medias cultivadas, con estudios superiores, profesiones liberales; con un número significativamente alto que trabajan en la Universidad, residentes en barrios centrales o en urbanizaciones, teniendo, en estos últimos casos, preferencia de acceso al colegio por ubicarse su lugar de trabajo administración, servicios, Universidad, ... en la zona; padres muy atentos

³⁰⁸ Desde la ilusión de la escuela *comprehensive* e igualitaria, se tiende a negar la relación entre marginalidad social y dificultades para el ejercicio del control disciplinario del alumnado. Es negar una obviedad. Y los maestros y maestras lo saben. En los casos “extremos” a los que nos hemos referido basta, con acudir a datos como el coste en “puntos” para acceder, en los concursos de traslados, a un tipo de centro u otro.

a la educación de los hijos y que valoran altamente los códigos de una enseñanza reformada y no tradicional.

Pues bien: el colegio “Buenos Aires” es el que menos programas del IME solicita: 4 de 13 posibles. Entre los 4 escogidos, 2 no conllevan la “salida” pues se desarrollan mediante charlas y talleres por monitores que se desplazan al centro escolar. Los otros dos solicitados por este colegio teatro y concierto de la banda municipal tienen un carácter especial: asisten al acto más de un grupo clase por cada colegio y más de un profesor o profesora ejercen de acompañantes cuidadores vigilantes. En el concierto o teatro se juntan con otros colegios y la participación, por tanto, es un acto masivo, en el que la individualidad del grupo maestro queda desdibujada. Este colegio no solicita al menos en el curso 2004-2005 ninguna actividad en las que el maestro sale fuera del colegio a cargo de su grupo de alumnos. No ha “disfrutado” de un tradicional componente discursivo y práctico del código pedagógico del entorno.

También, en el polo contrario, el colegio “Santa Catalina” es el que ha hecho uso de más programas: 12 de 13³⁰⁹. La explicación está implícita, como reverso de moneda, en lo que hemos dicho más arriba y en lo que sigue a continuación.

La cuestión del comportamiento de los alumnos cuando salen fuera de las restricciones arquitectónicas y de la rutina disciplinante, cuando se dan las circunstancias en que el profesor intuye la posibilidad de que se desmanden, es una cuestión que se mide con lupa a la hora de decidir qué se hace o se deja de hacer. Estos alumnos, más cercanos a los códigos culturales de la escuela, oponen una resistencia menor al control del maestro, en todo caso, una resistencia, de distinto tipo.

Recurriendo a nuestras categorías de interpretación macroscópica, podría decirse que las “pedagogías blandas” basadas en la psicología, que han ido sustituyendo, con el tránsito al modo de educación tecnocrático de masas, a las peda

³⁰⁹ Junto a otro: “Santa Teresa”, que, aunque no está localizado en una zona tan céntrica y socialmente valorada, ha mantenido un alto nivel de actividades fuera de lo ordinario por causas distintas.

gogías disciplinarias, basadas en la organización y códigos pedagógicos tradicionales, tienen más dificultades de imponerse o de encajar en los sectores sociales marginados que no asumen la cultura escolar, ni los códigos de su conocimiento, ni la autogobernabilidad que se induce desde las sutiles violencias simbólicas en la sociedad educadora. La práctica de aprender directamente sobre el entorno escolar, pertenece a viejos sueños reciclados por las pedagogías psicológicas, y su imposición en las aulas también guarda relación con la identidad social de los sujetos alumnos: son prácticas más ajustadas a las clases medias y más problemáticas con las escuelas ubicadas en *ghettos* de marginación social y cultural. En este tipo de colegios de perfiles tan definidos y propios de los arrabales de nuestras ciudades, la incorporación de las “pedagogías blandas” es una posibilidad más lejana³¹⁰.

b) La segunda aproximación al entendimiento de cómo se establece la eficacia de la simbiosis entre el IME de Salamanca y los centros de enseñanza, hay que buscarla en la subjetividad del profesorado. Para ello nos apoyamos en la encuesta de evaluación que habitualmente hace el IME y que figura en la Memoria IME, 2005: 77-81. La encuesta, muy completa y pertinente, es cumplimentada en el 74 % de los casos. Las puntuaciones valorativas van de 0 a 5 y se ponen en el **Cuadro 4.11** las medias. Hemos seleccionado seis cuestiones de las 30 planteadas. Y dentro de ellas una se percibe como especialmente relevante en nuestra hipótesis sombreada en el cuadro.

Las respuestas a las tres primeras preguntas que hemos seleccionado son concordantes y revelan un alto reconocimiento *pedagógico* a las actividades que se de

310 Observará el lector que mediante estos datos empíricos abonamos la idea expuesta en páginas anteriores sobre el giro de la didáctica renovadora y su relación con las clases sociales. Estas circunstancias del presente nada tienen que ver con lo que en su momento fueron las experiencias manjonianas u otras que he analizado en el Capítulo 3. La marginación ha sufrido entre los modos de educación profundos cambios. Y las relaciones entre los sujetos sociales escolarizados, los productos a obtener ideal de formación y medios modelos pedagógicos, entre otros son muy distintas en los modos de educación.

Cuadro 4.II. Valoración de los maestros respecto a la actividad del IME de Salamanca

La participación en las actividades del IME enriquecen el Curriculum Escolar	4,57 (entre mucho y muchísimo)
La participación en las actividades del IME posibilitan una enseñanza de mayor calidad y enraizada en el entorno	4,47 (entre mucho y muchísimo)
La programación del IME facilita la utilización educativa de los recursos de la ciudad	4,49 (entre mucho y muchísimo)
De no existir este servicio municipal ¿cree que el centro podría llevar a cabo por sí solo una formación similar?	2,03 (mal / casi nunca)
Los materiales que se entregan a los alumnos le parecen adecuados, por el contenido y la presentación	4,03 (mucho)
Cree que el profesor debe trabajar la salida con sus alumnos antes de realizarla	4,74 (siempre)

Fuente: Elaborado a partir de IME 2005: 77 81

sarrollan gracias al apoyo del IME. La tercera lleva implícita la alta importancia que se concede a las salidas para el estudio escolar del entorno.

La cuarta emplaza directamente al profesor a reconocer la capacidad o in capacidad de la escuela para poder prescindir de los servicios del IME, que en gran medida se entienden como posibilitadores de paseos y visitas a “centros de interés”. El resultado es que obtiene la puntuación más baja de las 30 cuestiones planteadas en la encuesta. Si tenemos en cuenta que pueden incidir al alza las actividades culturales de asistencia a conciertos y otros eventos de imposible consecución sin la apoyatura externa, puede irse formulando una conclusión: en la opinión del profesorado las “salidas” para el conocimiento del entorno ciudadano

que ofrece el IME, además de ajustarse al programa de enseñanza, permiten la práctica de actividades que desde la escuela no se harían sin el concurso de ese servicio externo.

La cuarta y quinta valoran positivamente recursos materiales que aporta el IME, así como el trabajo del profesor para el buen cumplimiento de la secuencia prototípica de planificación de las excursiones y salidas escolares: preparación, desarrollo y aprovechamiento posterior. Serán comentadas en el análisis de una actividad concreta que se expone a continuación.

Hemos de descender de lo “macro” a lo “micro” para poder tratar de la práctica más concreta como elemento del código pedagógico del entorno.

Cada uno de los programas se desarrolla en distintas *actividades* perfectamente proyectadas y funcionales. Elegimos el programa de *Educación ambiental*, pues aun que se haya clasificado en los Programas de Apoyo a las Materias Transversales, sabemos que se trata de un contenido emblemático del Conocimiento del Medio³¹¹. Y dentro de ese programa el Centro de Interés denominado “La ciudad nuestra gran casa”.

El material de aula que se aporta desde el IME para complementar esta actividad es un folleto o cuadernillo de 28 páginas, destinado al 2º ciclo de Enseñanza Primaria, concebido como material didáctico de uso individual y contenidos globalizados en torno a la ciudad de Salamanca Tizón, 1994 . Se elaboró en 1994 y se usa desde esos primeros años de inclusión del Conocimiento de Medio como

³¹¹ El *Programa de educación ambiental* se divide en las siguientes actividades o, como dice la documentación y material didáctico del IME, *Centros de Interés*: Visitas e Itinerarios con monitor: “La ciudad nuestra gran casa”, “Planta de Clasificación de Envases”, “Nuestro río, el Tormes”, “La contaminación”, “El parque de la Aldehuela”, Centro “Lorenzo Milani”; Visitas e Itinerarios libres, sin monitor: “Las aves de Salamanca”, “Árboles y plantas de Salamanca”. La expresión decrolyana aparece constantemente en el lenguaje que el contexto pedagógico institucional ha exportado fuera de sí. Es un elocuente vestigio de nuestra tradición práctica y discursiva que se ha convertido en un concepto consensuado y versátil, independientemente de que se use o no en el sentido que Decroly le daba, lo cual no tiene la menor importancia, pues lo importante no es lo que los pedagogos digan sino lo que se piensa o se dice que dijeron los pedagogos.

área curricular hasta el presente. Aunque los contenidos y tipos de actividades pueden homologarse a los del libro de texto actual de Conocimiento del Medio, tienen la ventaja de estar específicamente centrados en la ciudad de Salamanca, con lo que se convierte en una completa unidad didáctica para los escolares salmantinos, por las referencias concretas a su entorno, algo que no pueden permitirse los libros de texto. Aparece la ciudad y los servicios municipales en primer plano, y junto a éste *Centro de Interés*, los problemas medioambientales comparten el protagonismo temático del cuaderno de clase. Las ilustraciones responden a una bien llevada referencia a lugares, paisajes, edificios, industrias, etc. de la ciudad al hilo argumental de la unidad didáctica. El trabajo de aula con el cuadernillo requeriría poca intervención del profesor a no ser el de aclaración ocasional del texto. Las actividades también son muy propias de las acuñadas en el contexto pedagógico y, particularmente, en el área de Conocimiento del Medio: una encuesta, sopas de letras, contestar a preguntas relacionadas con el texto o con la propia experiencia vital del alumno, colorear dibujos en consecuencia de una clasificación, interpretar dibujos del cuadernillo, relacionar elementos de dos listados paralelos, etc..

La “salida” del grupo aula puede resumirse de esta forma. El grupo clase, acompañado por el maestro acude a los locales del IME donde, en torno a una mesa, recibe del monitor de la actividad una charla introductoria motivación y diálogo para hacer explícitas las ideas previas del alumno que se completa con el visionado de un diaporama especialmente elaborado para el “centro de interés”. Los niños reciben instrucciones sobre lo que han de hacer en un itinerario que conduce hasta la Plaza del Mercado. Habrán de ir anotando y contando en unas fichas repartidas para el trabajo en grupos, las papeleras, contenedores de reciclado, y otros elementos de esta índole que se encuentran en el camino. Se presenta esta tarea como una investigación detectivesca, para descubrir lo que vemos todos los días sin darnos cuenta. Ya en el mercado continúa la investigación sobre los puestos, su especialización y productos en venta y conlleva preguntar, libremente, a las personas que están detrás del mostrador. De vuelta al IME

se hace una recapitulación de lo aprendido y se vuelve al colegio donde se puede dar, supuestamente, continuidad y aprovechamiento al paseo que habrá durado en torno a las dos horas.

No tenemos medida de la amplitud ni de la intensidad con la que se da el fenómeno de *asistencia externa* a la escuela para el desarrollo de actividades de aprendizaje en el medio circundante. Pero a modo de recapitulación de lo que se ha expuesto, sí podemos expresar algunas certezas:

a Las propuestas con mayor raigambre discursiva del código pedagógico del entorno, aquellas que se refieren al aprendizaje en relación directa con la realidad del medio circundante, han sido tan consistentemente admitidas como sistemáticamente incumplidas en las prácticas escolares. La escasa y ocasional cabida que encontraron en las aulas, gracias a la voluntad del maestro de cumplir algo del ideal pedagógico, convirtieron las excursiones, visitas, paseos didácticos, etc., en rutinas festivas, conmemorativas o actos de excepcional interrupción de lo cotidiano que no guardan ya mucha relación con la idea original.

b En la *sociedad educadora* del presente afloran múltiples iniciativas externas a la escuela que, en simbiosis con ella, se ocupan de actividades de enseñanza en el entorno que sin tal concurso serían deficientemente atendidas desde la misma escuela. Las propuestas pedagógicas se materializan de esta forma en un servicio público/privado del que la escuela es consumidora a consecuencia de su propio déficit productivo en esa vertiente de experiencias de enseñanza en el medio. El disfrute de tales experiencias no se reparte equitativamente; es más escaso en aquellos centros de enseñanza donde se concentran alumnos de sectores sociales más desfavorecidos o con alto grado de marginación.

Finalmente en el código pedagógico del entorno se acumula, como encrucijada, la complejidad de todos esos contradictorios hechos. Pero no habremos de olvidar que la propagación desde los contextos pedagógicos a otros contextos sociales de principios, prácticas contenidos y actividades educativas, lenguajes y discursos no han de significar una expropiación a la escuela, un cambio de lugar

de la didáctica del entorno, sino un refuerzo y ampliación del consenso sobre de la misma.

4.3.4. Percepción social y escolar del Conocimiento del Medio

La seguridad con que las disciplinas se asientan en el sistema de enseñanza es variable y compleja. En ello interviene el “consenso” social y la naturalización que su presencia llega a alcanzar. Pero este factor, es así mismo, variable y matizable en determinados casos, como es el del Conocimiento del Medio. Tras su oficialización gozaba de buena salud y parecía anunciar, con los perfiles que fue teóricamente definido en la LOGSE, una larga vida. Sin embargo, su carácter no disciplinar, sus impregnaciones psicopedagógicas y sus contenidos localistas son “talones” de Aquiles donde apuntan los dardos críticos de muy distinta procedencia y hasta llega a parecer *sólo parecer* que se tambalea la construcción discursiva, normativa y práctica del código pedagógico del entorno. El retorno de las disciplinas *Ciencia, Geografía e Historia* con la no aplicada LOCE, para sustituir al Conocimiento del Medio en la Educación Primaria es, en buena medida, expresión sintomática de esa puesta en cuestión. Por otra parte, en la mayor proximidad a la escuela, entre los maestros y padres de alumnos que estudian Conocimiento del Medio, la valoración del área es relativamente alta y, desde luego, esta no parece atravesar ninguna crisis especial. La maraña de percepciones sociales de diferente origen requiere un análisis detallado.

Veamos, a partir de respectivas encuestas, la opinión de los padres y luego la de maestros con experiencia en la enseñanza de Conocimiento del Medio. También se harán consideraciones sobre distintas percepciones expresadas desde medios de comunicación y ámbitos académicos e ideológicos concretos.

La valoración de padres y madres

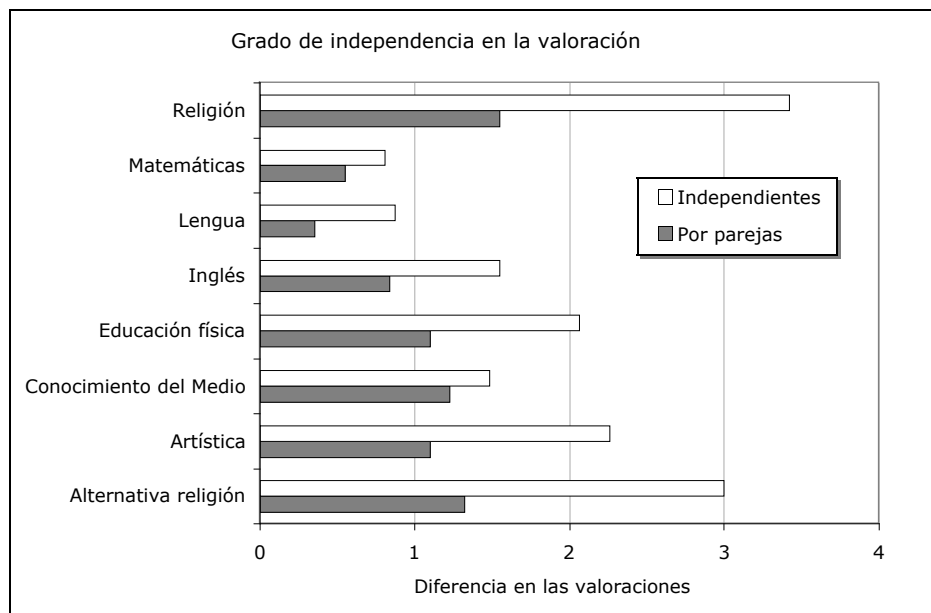
En una sencilla encuesta a padres y madres de alumnos de Segundo Ciclo de Educación Primaria hemos preguntado sobre el valor general que atribuyen a las distintas materias escolares. Los términos en que presentamos la encuesta trataban de evitar los sesgos en las respuestas debidos a circunstancias particulares³¹². La contestaron 134 padres y madres; todos de un mismo colegio cuyos usuarios pertenecen a las llamadas “clases medias” con nivel cultural medio alto³¹³. Las condiciones para una generalización son, obviamente, limitadas. No obstante, dada la coherencia de los datos en torno a los valores promedio, se puede suponer que son representativos, al menos del sector social predominante en el colegio y que, en términos generales, se muestra muy atento al conocimiento escolar y con alto grado de preocupación por los asuntos educativos. Dado que una gran parte de las respuestas se han obtenido del padre y la madre, analicé el grado de independencia con que se emitían las valoraciones en las parejas. Las diferencias entre los datos individuales aleatoriamente establecidas son superiores a las diferencias entre conyuges. Puede afirmarse que se ha dado una influencia entre éstos a la hora de puntuar las asignaturas; aunque, según qué asignaturas, la influencia es de distinta intensidad. La influencia o acuerdo entre parejas es muy

312 En la carta formulario de respuestas que dirigí a los padres decía entre otras cosas: «... se me presenta la necesidad de saber cuál es la valoración social y, específicamente, la de padres de niños escolarizados en Educación Primaria sobre las distintas materias de este nivel educativo. Esa pesquisa la he concretado en una brevísima encuesta en la que se pide dar una puntuación, *de 1 a 10*, a las “asignaturas”, en función de su importancia, valor, utilidad, etc. Es decir, una puntuación global a cada materia, sin matices, para hacer de la consulta algo sencillo y rápido de contestar. *Desde luego que tal apreciación nada tendría que ver con la experiencia concreta de nuestro colegio, ni con profesores, ni con el gusto de vuestros hijos.* Me interesa, como os decía, la importancia relativa que socialmente se atribuye a cada una de las áreas que oficialmente se imparten en las escuelas.»

El listado de materias se pone por orden alfabético (aunque no aparezcan así en los gráficos) y hemos desdoblado la Religión y el Estudio que el currículum establece como “alternativo” *Alternativa* para discriminar lo que muy previsiblemente no se quiere confundir.

313 El Colegio Público Santa Catalina, situado en el centro urbano de Salamanca, y que es en el que ejercía como maestro. Los padres y madres del colegio mantienen un alto grado de participación en la vida escolar.

Gráfico 4.4. Grado de independencia entre los conyuges en la valoración de las asignaturas

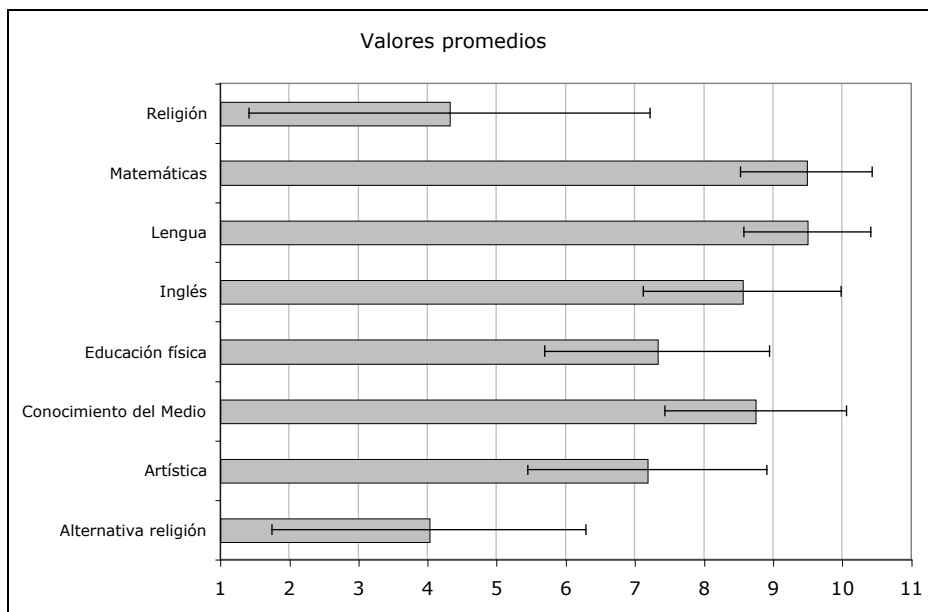


alta en el caso de la Religión y el “Estudio alternativo” a la misma, alta en el caso de Lengua y Educación Artística y, en el Conocimiento del Medio la influencia es menor, o donde puede considerarse que es mayor el grado de independencia de los conyuges al emitir el juicio. El gráfico 4.4 es expresivo de dicho análisis cuantitativo.:

Aclarada esa circunstancia cuya interpretación derivaría nuestra atención hacia problemas no buscados, hay que decir que ella no afecta a las averiguaciones centrales que, obviando correlaciones factibles a partir de los datos, hemos concretado en los valores promedios media aritmética y variabilidad desviación estándar que se atribuyen a las distintas materias de estudio. Los resultados se representan en el **Gráfico 4.5**.

Una primera y relevante información es la alta valoración que tiene el conjunto del conocimiento escolar y que, por orden decreciente de valor atribuido, se distribuye así: Lengua media: 9,5 y desviación estándar: 0,92, Matemáticas

Gráfico 4.5. Valoración de padres y madres sobre las distintas áreas de conocimiento



media: 9,48 y desviación estándar: 0,95 Conocimiento del Medio media: 8,75 y desviación estándar: 1,31 e Inglés media: 8,56 y desviación estándar: 1,42 . Las puntuaciones se saturan hacia el extremo superior³¹⁴. Diríamos que los padres contemplan el conjunto de las asignaturas no sólo como incuestionables, sino, al menos en el grupo de materias que se considerarían “esenciales”, como el mejor de los posibles.

El tercer lugar que ocupa el Conocimiento del Medio, superando aunque sea en escasa medida el emergente prestigio del Inglés, no deja lugar a dudas sobre su posición en el podio de las enseñanzas socialmente más reconocidas en la escuela. Otra cosa es que en dicha valoración no se discrimine porque la encuesta no se concibió para ello el juicio sobre principios metodológicos y didácticos. Puede incluirse en el favorable juicio de los padres tanto una supuesta simpatía

³¹⁴ De ahí que el *segmento* que representa las desviaciones estándar en el gráfico superen el máximo de 10 al no ser una distribución normal.

por la renovación pedagógica como el aprecio que corresponde a ver en el área unos prolegómenos útiles para el posterior acceso a las ciencias que se traslucen claramente en ella, e incluso un espacio curricular donde el niño se adiestra en las tareas del estudio disciplinado³¹⁵.

Llama la atención, aunque fuera un resultado más o menos esperado, la fuerte polarización y dispersión que se expresa a la hora de opinar sobre la Religión y su Alternativa. En torno a un 16 % de los encuestados dejan en blanco la casilla de valoración de estas materias mientras que para las demás se opina en la práctica totalidad de las encuestas.

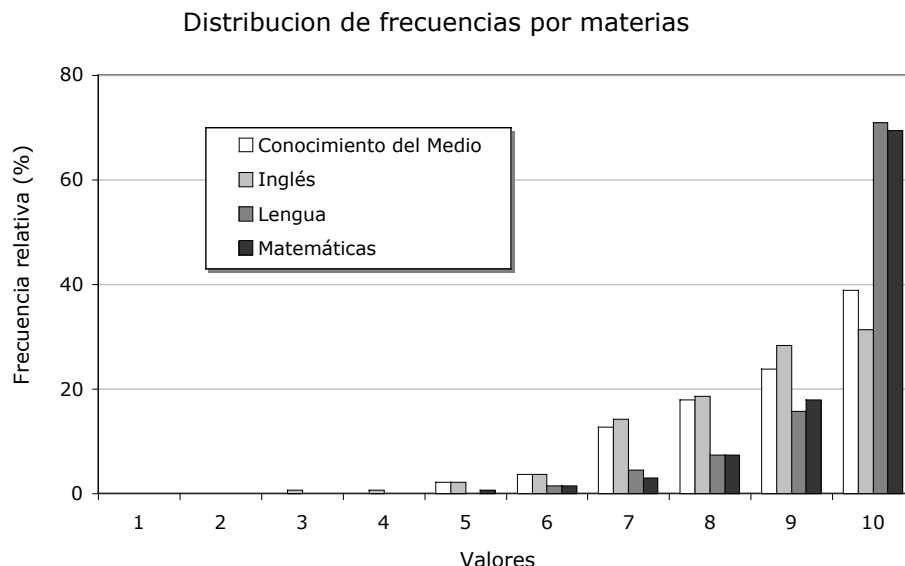
En el gráfico 4.6 sobre la distribución de frecuencias relativas de las puntuaciones en ese grupo de materias legitimadas como “esenciales” o más importantes, amén de hacerse muy visible el mencionado corrimiento hacia las puntuaciones altas, encontramos más información.

Nótese que las Matemáticas y la Lengua ocupan los primeros lugares por el mayoritario acuerdo que las sitúa en el máximo de la escala. El salto de las frecuencias del 9 al 10 es abrupto y con ello los padres nos vienen a confirmar el indiscutible reinado de las enseñanzas con más solera de la institución escolar. El crecimiento del Conocimiento del Medio en paralelo al del Inglés de menores a mayores valoraciones es, sin embargo, continuado y sin saltos; se trata de una valoración más variada aunque asimétrica en la tendencia a crecer hacia los valores más altos. Esta es, más que el promedio, la diferencia más significativa entre el dúo Matemáticas Lengua y Conocimiento del Medio.

La percepción de maestros y maestras

En la encuesta que hemos dirigido a maestros y maestras se ha colectado una muestra de 68 sujetos pertenecientes a 15 centros escolares de titularidad pública rurales y urbanos repartidos entre Salamanca, Zaragoza, Asturias y Canarias. Hay poca representación de profesorado joven con menos de 20 años ejerciendo

³¹⁵ Estos matices, en efecto, aparecen en comentarios de múltiples entrevistas de tutoría que he mantenido con madres y padres.

Gráfico 4.6

y esto puede sesgar la muestra. De hecho, como luego se verá, la edad condiciona bastante el tipo de respuestas³¹⁶. Un 30 % del profesorado encuestado trabaja en escuelas rurales y el resto en centros urbanos, aunque estos últimos han tenido como es propio de la inmensa mayoría del magisterio veterano experiencia en el primer tipo de escuela. La encuesta nos ha servido para sondear el valor que el magisterio, con experiencia en la enseñanza de Conocimiento del Medio, atribuye al área y también otros aspectos de interés en la investigación. Sin ánimo de presentar el procedimiento de muestreo y los resultados con el rigor estadístico que hubiera requerido una investigación más orientada al trabajo de campo, estimamos que dichos resultados son aceptablemente representativos, expresivos y aclaratorios sobre distintos problemas que hemos venido planteando. La consistencia de las respuestas obtenidas en diferentes Comunidades Autónomas indica, por otra parte, que pocas variaciones en los resultados hubieran sido es

³¹⁶ No lo hemos llegado a contrastar, pero creemos que la distribución de las edades en la muestra aleatoria no se desvía mucho con la que realmente existe.

perables aumentando el tamaño de la muestra. Por la mayor extensión que tiene el aparato analítico y los gráficos, ha sido todo ello desplazado al **Anexo 13**, recogiendo aquí, y en otras partes del presente capítulo, nuestras interpretaciones y algunos gráficos más pertinentes al hilo de los argumentos.

Los maestros fueron preguntados en primer lugar sobre la importancia que concedían al Conocimiento del Medio en la Educación Primaria y a continuación lo mismo pero en términos comparativos con las Matemáticas y el Lenguaje.

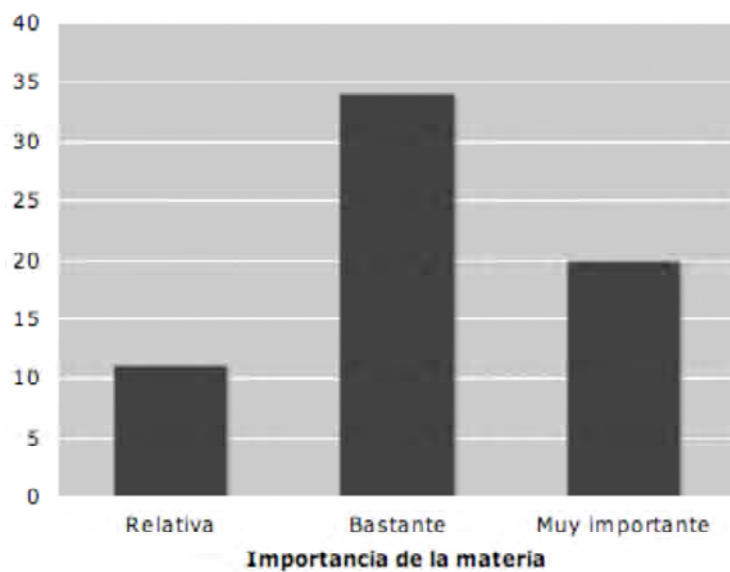
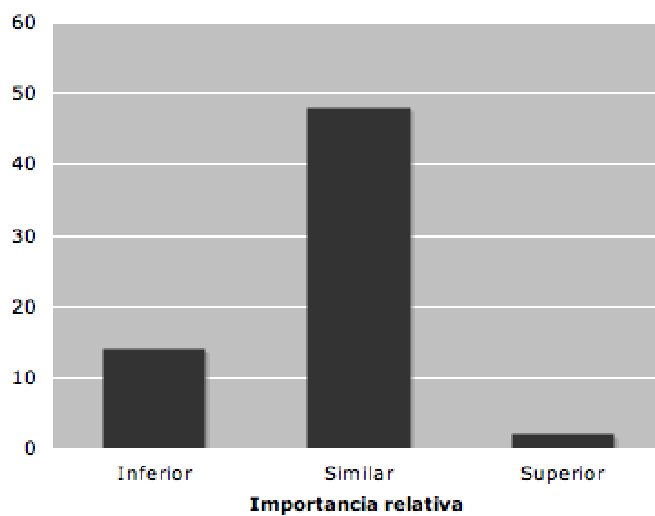
La importancia concedida a la materia, por sí misma primera pregunta, es: *relativa* para un 16,9, *bastante importante* para un 52,3 y *muy importante* para un 30,7, **Gráfico 4.7**.

Al relacionar la importancia del Conocimiento del Medio con las Matemáticas y la Lengua los resultados son muy acordes: es de *inferior* importancia para el 21,8, de importancia *similar* para un 75 y solamente para el 3 el Conocimiento del Medio tiene importancia *superior* a la Lengua y las Matemáticas **Gráfico 4.8**.

En la relación de variables que se incluye en el **Anexo 13** Tabla 4 con su correspondiente gráfico) se puede apreciar que los más jóvenes, o maestros con menos experiencia, son los que dan un valor más alto al Conocimiento del Medio. Sería imprudente generalizar este aserto y, sobre todo, no es posible hacer una interpretación causal de esos cálculos de la relación experiencia valor concedido a la materia. En todo caso cabe pensar, también por otros datos de la encuesta, en la débil huella que dejaron los tiempos fuertes de la renovación pedagógica en el magisterio que estaba entonces en activo aquellos que en la encuesta aparecen con más de 20 años de trabajo³¹⁷.

Los maestros, como hemos visto, mantienen una gran coincidencia con los padres y madres respecto al valor que se atribuye, en términos generales, al

³¹⁷ Las ideas retóricamente aceptadas de enseñanza activa, globalización y enseñanza a partir del medio concreto están claramente “eternizadas” y “naturalizadas” entre los maestros y maestras. No hay una clara definición de su valor en relación con propuestas concretas de la renovación pedagógica. Digamos que no existe, prácticamente, ninguna reflexión sobre el área como producto histórico.

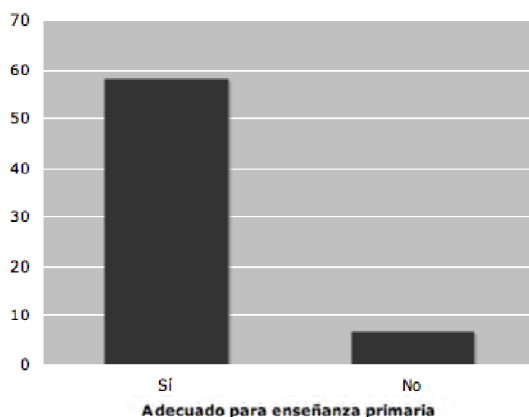
Gráfico 4.7 (Gráfico 2 en Anexo 13)**Gráfico 4.8. (Gráfico 3 en Anexo 13)**

Conocimiento del Medio. Éste ocupa, sin duda, igual que para los padres, el tercer lugar en el *ranking* curricular de la Educación Primaria. Coincidencia en una opinión mayoritaria que se produce entre los adultos más directamente relacionados con el Conocimiento del Medio tal y como se enseña y aprende en el contexto real de la escuela. No hemos de perder de vista este dato.

Las notas u observaciones que algunos de los maestros y maestras han añadido, ayudan a la valoración con matices cualitativos: El Conocimiento del Medio es importante pero no se le reconoce, piensan los maestros, su verdadero valor y tampoco se enseña como sería debido, de forma más “vivencial y práctica”. Les parece que ofrece muchas posibilidades para el uso de métodos activos y tareas variadas: *«Es un área preciosa para enseñarles a hacer murales, trabajos,... con mucho apoyo gráfico»*. En estas respuestas de ampliación a la encuesta y en múltiples conversaciones con compañeros de trabajo hemos detectado una idea muy extendida entre los maestros: el área tiene muchos contenidos y a veces es difícil acabar el programa. Tal asunto, aunque parezca un tanto extraño, representa una preocupación mayor que, por ejemplo, el asunto de la organización del conocimiento en términos del recurrente dilema disciplinas / globalización . Al menos de un orden distinto. Finalmente los problemas que se presentan en la práctica diaria son más relevantes para los maestros que aquellos principios pedagógicos, que si bien gozan de una aprobación retórica, de un consenso amplísimo en el lejano territorio de los ideales, son vistos como marginales y alejados de las condiciones y necesidades más inmediatas.

Efectivamente, el enfoque globalizador se valora en la encuesta como el más adecuado para la enseñanza primaria por la gran mayoría: un 89,2 **Gráfico 4.9 .**

Los datos confirman el alto aprecio en que es tenida en la corporación del magisterio la enseñanza globalizada como lo más adecuado a la infancia. Aunque la enseñanza real no responda a los principios de ese ideal didáctico, en el pensamiento de los maestros está asentado como verdad incuestionable. Incluso se considera, en un 38,4 de las respuestas, como adecuado también para las

Gráfico 4.9 (Gráfico 10 en Anexo 13)

enseñanzas medias Tabla 11 en Anexo 13 ; opinión, que contrastaría, sin duda, fuertemente con la de profesores de ese nivel educativo³¹⁸. También en las respuestas abiertas de la encuesta, un maestro asturiano con 13 años de experiencia docente expresa su parecer, de forma ilustrativa y con sensata apreciación de la realidad, sobre lugares comunes en los que se entiende la globalización como opción didáctica:

El enfoque globalizador depende casi exclusivamente del talante del maestro. Los libros en el tercer ciclo de Primaria ayudan bastante poco y más que globalizar lo que hacen es aglutinar en un sólo libro los contenidos que antes se repartían en dos.

En Secundaria los contenidos se especializan más y con la fragmentación del profesorado por materias hacen más difícil la globalización.

³¹⁸ Sin embargo los maestros con menos de 10 años de experiencia se diferencian significativamente del resto al pensar, en un 71,4%, que la globalización ya no es adecuada en las enseñanzas medias (Tabla 13 y Gráfico 13, en **Anexo 13** .

Los contenidos, creo que no tienen que sufrir cambios; el relieve, el cuerpo humano, el clima, la clasificación de los seres vivos, no han sufrido cambios sustanciales, ...

Los enfoques metodológicos son los que sí tienen importancia y en este sentido no se ha avanzado significativamente.

En esta respuesta se expresan unos postulados contradictorios que, paradójicamente, permiten la buena imagen y consolidan el valor del Conocimiento del Medio en la “comunidad educativa”: entre el enfoque globalizado y la estructura disciplinar no se ve más que un asunto metodológico de orden menor pues “solo depende del talante del maestro” y se puede hacer sin cambiar los contenidos que están bien como están. La enseñanza globalizada, como otros enfoques metodológicos se ven obstaculizados por los libros y las especialidades, pero se enseña, al fin y al cabo lo que hay que enseñar. Finalmente la concepción “común”³¹⁹ sobre la globalización permite aceptar cualquier desarrollo didáctico siempre y cuando no desaparezcan los contenidos de enseñanza canónicos “el relieve, el cuerpo humano, el clima, la clasificación de los seres vivos,...”. Así padres y maestros, que bendicen y valoran, con generosidad, el área de Conocimiento del Medio, lo hacen sobre el implícito de un sutil juego donde dos contrarios, los contenidos disciplinares y la organización globalizadora, se combinan en coexistencia pacífica; un juego de apariencias en el que cualquiera de ellos puede exhibir su presencia o apariencia, que igual da mientras el otro no haya sido absolutamente eliminado. Ese juego de ambigüedades y flexibles discursos permite legitimar ampliamente el área de Conocimiento del Medio pues cada cual puede ver en ella lo que quiera. El éxito de los libros de texto, como ya hemos mostrado, se cimentó también en dicho juego de ambigüedades.

³¹⁹ Concepción devaluada y superficial, dirían algunos expertos en didáctica, pero, al fin y al cabo, es la que más hay que tomar en cuenta como ingrediente del código pedagógico del entorno.

No ocurre lo mismo cuando los juicios proceden de lugares o miradas más distantes del espacio escolar. De un lugar inconcreto que, con escasa precisión, suele definirse como “el estado de la opinión pública”. Las catas que hemos hecho, no tienen, claro está, nada que ver con el recurso a las encuestas.

Percepciones críticas y variadas en un difuso pensamiento vulgar, académico e ideológico

El carácter no disciplinar del Conocimiento del Medio, la asignatura “cajón de sastre” como se dice coloquialmente con cierta frecuencia, ha determinado de forma importante su imagen después implantarse como parte del *currículum* oficial.

Al margen del demostrado aprecio que el Conocimiento del Medio goza en la llamada comunidad educativa padres y maestros, entre determinados expertos en didáctica, en corrientes de opinión con proyección pública e, incluso, personas que individualmente tienen eco en la configuración de ideas sobre educación, el Conocimiento del Medio ha suscitado posiciones críticas. Forman éstas una constelación dispersa de diferente procedencia ideológica y se sostienen con argumentaciones varias, pero puede decirse que coincidentes en atacar por un mismo flanco: el carácter *pedagógico* del Conocimiento del Medio que, supuestamente desdibuja o desplaza la presencia de las disciplinas madre consolidadas en los campos académicos y científicos: Geografía, Historia, Ciencias Naturales, etc..

Las disciplinas tradicionales, han adquirido en los contextos escolares un cuerpo de conocimientos provistos de lógica interna, ordenados y naturalizados en función de las prácticas de control en el interior de las aulas y otros elementos de la cultura escolar de tal manera que, a pesar de los inevitables cambios de variados ritmos, suelen mantener una fijeza y estabilidad a lo largo de mucho tiempo. En la historia de las disciplinas escolares se ha demostrado con estudios de gran fuste y contundencia la artificiosa relación y oscura relación entre estas disciplinas y el conocimiento científico tal y como se construye en su lugar

de producción Chervel, 1991; Popkewitz, 1994 y 1998; Goodson, 1995; Cuesta, 1997. Sin embargo, por mucho que se haya demostrado que el conocimiento escolar es producto de una transmutación que convierte, en el contexto escolar, al conocimiento científico en algo sustancialmente distinto, lo cierto es que muy mayoritariamente no se percibe dicho fenómeno. En consecuencia, el valor que socialmente se atribuye en determinados ámbitos a las disciplinas escolares depende del prestigio que el saber científico de referencia tenga en los imaginarios colectivos.

Estamos convencidos de que, al menos, en el caso del Conocimiento del Medio, no puede hablarse de una percepción social homogénea, y es preciso diferenciar el reconocimiento que tiene el área, posiblemente con cierta simplificación, en tres perspectivas ideológicas:

a Como un conocimiento útil para el “éxito en la vida”, para una elemental formación que termina en la escuela: es el criterio valorativo dominante en el modo de educación tradicional elitista y que se refiere al periodo preconstituyente del código pedagógico del entorno del que ya hemos tratado ampliamente. Los componentes psicopedagógicos en ese largo periodo estaban al servicio de una eficacia medida con los fines antedichos de una escuela para las clases trabajadoras.

b Como un conocimiento adaptado, propio y pedagógicamente adecuado al periodo infantil; de una infancia unificada y ampliada, *feliz y escolarizada*³²⁰, que tiene reservado el saber disciplinar para posteriores etapas de una larga educación. A esta mirada ideológica corresponde la alta valoración que ha sido descrita en el ámbito de la comunidad educativa. Perspectiva así mismo concordante, en el presente, con la tradición liberal progresista. También ha recibido ya nuestra atención en páginas anteriores.

320 Tomamos la expresión del título de Cuesta 2005, porque precisamente indica, con distanciada ironía, la conquista del sueño escolarizador en los últimos años del siglo XX; precisamente en los tiempos en que la pedagogía del entorno goza de esa alta valoración.

c Como un conocimiento degradado por excesos pedagógicos, de baja potencia instructiva, causante de los traídos y llevados deterioros de la enseñanza. Curiosamente esta línea crítica tiene, como decíamos más arriba, procedencias y discursos que se inspiran en posiciones políticamente contrarias. De ella vamos a tratar a continuación.

La dimensión teórica del código pedagógico del entorno lo perfila como un conocimiento no disciplinar y, por tanto, en él nos encontraríamos con una estructura débil, difusa, muy plástica y cambiante, como ya hemos visto a estas alturas de su genealogía. Pero hay otros flancos por donde afecta también la ausencia de referente disciplinar. Si las disciplinas llegan a ser *campos de poder social y académico*, propiedades de los correspondientes grupos de profesores o *instrumentos de acreditación de saberes profesionales*, como tales están relacionadas con el proceso de profesionalización docente, Viñao, 2006a: 212 213 . Una no disciplina que ha llegado a constituirse en parte diferenciada de los estudios primarios se relaciona con los docentes que la imparten, los maestros y maestras generalistas y subrayamos su índole de *no especialistas*, consciente de la connotación *desprofesionalizadora*. El maestro o maestra de primaria, adquiere un *ethos* intermedio entre el más la parvulista y los maestros que, desde la LGE impartían el Ciclo Superior y, más aún, los que en cumplimiento de la LOGSE se ocuparon del Primer Ciclo de la ESO y accedieron *físicamente* a puestos en los Institutos de Enseñanza Secundaria tras la correspondiente adscripción administrativa. La profesionalización del maestro generalista tiene, en esa lógica, la pedagogía y la psicopedagogía como saberes específicos. Más exactamente la *baja pedagogía*, un saber experiencial, unas habilidades y competencias vinculadas a la *educación maternal*³²¹: paciencia, tutela y cuidado de los niños, formas “naturales” de enseñanza

321 No puede olvidarse que Pestalozzi escribió pensando en orientar a las madres, las naturales educadoras; que Fröebel creador de los jardines Jardines de Infancia pensaba que sólo a partir de la adolescencia el niño debe ser instruido en la escuela. La escolarización universal de los párvulos es una “conquista” muy reciente y aunque la escuela primaria sea un hecho asentado desde hace más tiempo, como hemos visto, la emulación escolar de la educa

que se adquieren por agudo instinto y por la práctica cotidiana. Habilidades que no excluyen la inculcación de hábitos de conducta por medio de firmeza y autoridad que no sea agresiva o lesiva para la integridad anímica y física del niño. Todo un arte: la figura que permanece más fiel a la del maestro de escuela tradicional. Estas cualidades son, claro está, apreciadas socialmente, pero en un orden muy distinto y con otra vara de medir que cuando se valora el saber disciplinario de los profesores. En todo caso, la miscelánea de contenidos que se incluyen en el Conocimiento del Medio, especialmente para sus críticos no es algo que aparezca con valor introductorio o imprescindible para el posterior acceso al “verdadero conocimiento” que anida en los códigos disciplinares de la historia, la geografía, la biología, etc., sino como ejercicio de relleno, adiestramiento en el estudio del libro de texto o materia más suave que alude a muchas cosas ya sabidas por el alumno. Así las viejas propuestas sobre globalización, que tanto predicamento tuvieron en los sueños reformistas, contribuyeron, con su peculiar puesta en práctica, a colocar esa concentración de materias en un lugar poco privilegiado de la nómina curricular. La globalización era y es bandera de propuestas pedagógicas de vanguardia y al mismo tiempo, para cálculos no tan ilusionados o, al menos, parcialmente defraudados con la renovación de la escuela, es un sencillo conocimiento no especializado, que no requiere de una preparación cualificada en el docente. He aquí una muy plausible hipótesis para explicar el “encuentro” entre propuestas de innovación que procedían de ámbitos “alternativos” y la política de “carrera docente” seguida durante éstos últimos treinta años de educación tecnocrática. La demanda del cuerpo único de enseñantes, cuyos ecos provienen desde hace casi una centuria nunca acabó de verse satisfecha ni tampoco suficientemente reivindicada por los sindicatos en la presente etapa de libertades formales.

José María Rozada, reconocido didacta y maestro, mantiene un juicio crítico sobre la globalización y el área de Conocimiento del Medio que traemos

ción familiar maternal, el acercamiento entre escuela y familia es un fenómeno simultáneo al incremento escolarizador.

aquí por su oportunidad. Tras considerar a la globalización como un tópico que en la enseñanza primaria ampara unos conocimientos huérfanos de referentes disciplinares (el Conocimiento del Medio), se refiere a la función que cumple como coartada para mantener la descualificación del maestro generalista, que se ve, aún hoy día, desposeído de conocimientos disciplinares, Rozada Martínez, 1997: 219 265, 158 y 273 ³²². A poco que apuremos este hilo argumental conecta con las reflexiones que estamos haciendo ahora. En el Conocimiento del Medio se hace visible la vinculación entre la identidad del cuerpo de maestros como escalón más bajo de la profesión docente y el conocimiento que imparten. Un conocimiento generalista, no especializado, pues la creciente especialización del conocimiento es uno de los índices de su prestigio.

Pero en una visión histórica la estructura jerárquica adquiere mayor sentido. A lo largo de la historia de nuestro sistema educativo el vínculo es coherentemente triple, pues afecta a los *cuerpos* docentes de los diferentes tramos del sistema, al *carácter* del conocimiento que en cada tramo se configura como propio y a los

³²² Casi dos décadas antes J. M. Rozada, en una memoria de licenciatura, se ocupó ya de la enseñanza geográfica basada en el entorno (Rozada Martínez, 1979), percibiéndola como una emergente tendencia de ese momento, heredera de la Escuela Nueva, pero aun inmadura, carente de rigor, con imprecisiones conceptuales; como una propuesta didáctica a la que se habría de exigir más sólidos fundamentos mediante investigaciones conjuntas de pedagogos, psicólogos y geógrafos, ampliadas con las aportaciones de otros conocedores de las ciencias sociales y de las ciencias naturales. J. M. Rozada maneja aquí algunas obras que impactaron en la pedagogía del entorno a finales de los años sesenta y en la década de los setenta. Más que una crítica frontal a la didáctica del entorno hay una distancia analítica sostenida con una lectura reflexiva de la obra de Horacio Capel. En la trayectoria del autor asturiano entre 1979 y 1997 hay cambios que no vienen a caso, pero sí ha de destacarse la continuidad crítica sobre un hecho generalmente admitido: la división que coloca, por un lado, la globalización, el entorno y el pensamiento concreto del alumno y, por otro lado, la especialización disciplinar, el abandono del entorno y el pensamiento abstracto. División que se produce antes o después en el currículo escolar. Para Rozada Martínez (1979: 108) «no habría [no debería haber] una geografía local para los alumnos menores de doce años y otra general de España o universal para los mayores; sino que a partir de análisis locales adaptados a la percepción, el interés y la capacidad de cada etapa evolutiva, se abordaría en cada nivel, el estudio de una geografía integrada.» Realmente esta denuncia no ha sido esgrimida por otros y, en cualquier caso, el guante no ha sido recogido por la comunidad de didactas.

grupos sociales a los que va destinada la educación en esos mismos tramos. El hecho de que hoy la enseñanza primaria, e incluso la nueva ESO, sean enseñanzas comunes para todos y no perviva la enseñanza que históricamente se concibió como propia de las clases más desfavorecidas, no deja obsoleta la consideración de inferioridad para el conocimiento que llega precisamente a todos por llegar también a los más desfavorecidos, ni ha emancipado a los maestros de su posición subordinada en el conjunto de docentes. Se cumple inexorablemente una regla: cuando diferencias tradicionales, que se mostraban por distintivos simbólicos, son anuladas por una igualación conquistada para el común, esta común identidad pierde valor por el hecho de ser de todos. Con el tronco común de una enseñanza comprehensiva ha ocurrido exactamente eso.

En otro orden distinto se presenta una tendencia entre “creadores de opinión”, no estrictamente profesionales de la educación columnistas de prensa, tertulianos en otros medios de comunicación, políticos que, cuando la enseñanza del entorno ha ido perdiendo el amparo entusiasmado de la renovación pedagógica, se erigen en portavoces de cierto pensamiento vulgar; un pensamiento que viene a coincidir con el que también mantienen determinados pedagogos y académicos de la modernización conservadora y el redisciplinamiento del currículo. Se ilustra de forma muy expresiva esta tendencia con la opinión de una conocida escritora y periodista, Elvira Lindo, especialmente aficionada a los temas educativos³²³. E. Lindo escribe una columna en el diario *El País* en la que dice algunas cosas que son fielmente representativas de un pensamiento cada vez más extendido.

«Hace ya casi una década, en una visita a un colegio de Lanzarote, una maestra me dijo que por fortuna los niños de la isla ya no se veían obligados “como en la educación franquista” a comenzar su aprendizaje estudiando los ríos y los montes. Los niños de Lanzarote, decía la maestra, tienen derecho a aprender antes que nada lo

323 La obtención del premio nacional de Literatura Infantil y su proclividad a opinar sobre educación le ha valido, incluso, para ser entrevistada en *Cuadernos de Pedagogía*, Lara, 1999.

suyo, lo que tienen delante de los ojos, “ y qué le dice a un niño de Lanzarote un río o un monte?”. Eso de que el estudio de la geografía se relacionara con la dictadura no sólo me sorprendió sino que me dolió profundamente, de la misma forma que siempre me ha dolido la simpleza de relacionar a Franco con la construcción de pantanos, cuando Franco lo único que hacía era cortar la cinta, ya que muchos de ellos estaban ya proyectados desde la República. El niño, se ha dicho tanto, tiene que aprender en la escuela lo que tiene delante de sus narices, o sea, lo que ya sabe, o sea, lo que le están enseñando sus padres desde el primer día de su vida. Esta corriente pedagógica que hoy está empezando a ser cuestionada (¡al fin!) ha infectado la enseñanza durante años, así que no sé a qué viene tanta extrañeza con los resultados del estudio sobre el nivel de nuestros estudiantes. Estudiar lo lejano puede servir no sólo para soñar, una actividad muy cercana, por cierto al universo infantil, sino en ocasiones tiene una inusitada utilidad....» Lindo, 2004 .

A partir de ahí E. Lindo narra la historia de una niña francesa que por haber estado atenta a las explicaciones de su maestro cuando explicaba lo que era un maremoto, salvó la vida de su familia. El fatídico 26 de diciembre, en una lejana playa del sudeste asiático donde pasaba las vacaciones, recordó con precisión la lección del profesor y viendo extrañas *burbujas*, síntoma precursor de la catástrofe, dio la alarma y se salvó con los suyos. Poco importa la veracidad del hecho como cierto apareció en la prensa ni que Elvira Lindo recurra a él como demostrativo de la utilidad de aprender “lo lejano” en la escuela o se trate de meros juegos literarios propios de esta prosa que cultivan los profesionales de la opinión. Lo que importa aquí es el texto citado y de él vamos a arrancar nuestra argumentación. Si la maestra de Lanzarote hace una gran simplificación identificando enseñanza de la geografía y franquismo, la simpleza que se deriva del comentario de Elvira Lindo no le va a la zaga: suponer que la enseñanza de lo cercano es una moda reciente y perniciosa, probablemente culpable, con otras banalidades pedagógicas, del bajo nivel de nuestros estudiantes y que más allá, y fuera de toda sospecha, se sitúa *la geografía* como saber natural, sólido y “de toda

la vida". Para una y otra simplicidad se requieren las correspondientes dosis de ignorancia. En la de la periodista, por el mero hecho de emitirse desde un poder mediático nada despreciable, se requiere además, cierto atrevimiento. Un atrevimiento exento de riesgo pues, en realidad, Elvira Lindo, lejos de haberse "atrevido" a exponer una idea original o a contracorriente, lo que hace es reflejar con toda nitidez la contra moda que sucede a la moda de la enseñanza del entorno. Estamos en el reflujo que lleva a las disciplinas, decisión sostenida, curiosamente, por la misma mesocracia que encumbró la no disciplinarietà. Preguntarse sobre el porqué del fenómeno es la forma de superar las simplificaciones y los apriorismos. Lo cual no se hace desde el pensamiento vulgar que tan bien representa, en este caso, E. Lindo. Y no se hace porque se presupone una superioridad esencial de *la geografía* sobre la variante didáctica del medio próximo, con lo cual no cabe más que concluir que finalmente se ha impuesto la razón y el sentido común, y no cabe otra cosa que felicitarnos porque esta *corriente pedagógica ... hoy está empezando a ser cuestionada (¡al fin!)*. Curiosamente, un pasaje de una celebrada obra de la misma escritora la del popular *Manolito Gafotas* sugiere con toda claridad la explicación del declive del Conocimiento del Medio o didáctica del entorno, aunque parece que Elvira Lindo no ha llegado a ser consciente de ello. El capítulo en cuestión no está exento de gracia. A *Manolito Gafotas*, que es un niño de Carabanchel, hijo de trabajadores, le han regalado un conejo con el que se ha encariñado, compensando así sus frustrados deseos de tener un perro. En la escuela, la "seño" les explica Conocimiento del Medio y ha tocado la lección de los ecosistemas. Aparece y el tópico está muy bien cogido por E. Lindo en la ejemplificación de la cadena trófica, el zorro (consumidor de segundo orden) comiendo al conejo consumidor de primer orden. El momento gracioso es cuando Manolito, muy ofendido protesta por cómo "la han tomado con el pobre conejo". Tras la anécdota novelada subyace, claro está, una ironía crítica sobre el área de Conocimiento del Medio, lo cual ofrece pocas dudas a la vista de la columna de *El País* anteriormente comentada. Pero la causa del descrédito del Conocimiento del Medio no está en la puerilidad de sus tópicos, ni en ninguna otra sinrazón

pedagógica o epistemológica. La causa es más gruesa y debía ser palmaria para Elvira Lindo: *El Conocimiento del Medio se ha ganado su mala prensa por la sencilla razón de que es lo que estudia Manolito Gafotas*. Es decir, el niño de clases populares y con él todo el común de la infancia que le ha tocado ser escolarizada en la vigencia de la LOGSE.

No es el caso de E. Lindo el único de este tipo de opiniones que avanzan airoso como patrimonio del “sentido común”. El periodista Fernando Jáuregui expresaba una opinión bastante extendida:

«Los planes de estudio que se están dando en las diferentes comunidades autónomas son consecuencia de este desbarajuste autonómico que tenemos y de esta falta de sentido de Estado. Y el hecho de que mis hijas, por residir en la comunidad de Madrid, se pasen tres años estudiando el Hayedo de Montejo y el río Manzanares es una barbaridad.» F. Jáuregui, entrevista en Cremades, 2000: 187.

Un testimonio ejemplar que el periodista emite dentro de un discurso sobre la distorsión y falseamiento de la historia y la geografía, la desmembración de España, el caos de los planes de estudio y que se lleva por delante, claro está, los “excesos” excursionistas al entorno escolar. Opinión que se emite en pleno ascenso de la apología disciplinar de las humanidades iniciado por la ministra Esperanza Aguirre, como vamos a ver sin tardanza.

Al calificar de *vulgares* esas ideas, estamos, precisamente, señalando su relevancia, pues, pertenecen al dominio de los procesos de re creación de las formaciones ideológicas. Y estas, por supuesto, no están excluidas de racionalizaciones que se elaboran las corrientes políticas más estructuradas. El Conocimiento del Medio y el conjunto de la doctrina curricular que le acompaña en su normalización y oficialización (en la LOGSE) ha sido puesto en tela de juicio, curiosamente, desde sus posiciones políticas extremas de la derecha y de la izquierda. Es imprescindible detenerse en este fenómeno para valorar el presente del código pedagógico del entorno y la pista más visible es la que reclama el re disciplina

miento de la enseñanza, los afanes por reinstaurar la llamada “cultura del esfuerzo” y otros latiguillos que han servido, en el cambio de milenio, de apoyo social a la reforma que aprobara el Partido Popular en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación LOCE MECD, 2002 .

Profundicemos un poco más en la reacción disciplinar neoconservadora y su no pocas coincidencias con propuestas de la izquierda política.

La andanada de la derecha se inscribe en una *modernización conservadora* de lado económico, social y cultural que tuvo lugar en USA e Inglaterra ya desde los mandatos de R. Reagan y M. Thatcher³²⁴. El fenómeno, que siguió a la quiebra del modelo keynesiano, tuvo sus efectos en la mercantilización y la privatización de la vida y de las instituciones escolares. Y también sus efectos curriculares, con acentuados rasgos de *redisciplinamiento*, *retrohumanismo* y un renovado culto al esfuerzo individual y el mérito que pone en entredicho las políticas educativas comprehensivas del liberalsocialismo. La ola llega a España con el mandato y el abanderamiento personal de Esperanza Aguirre. *In illo tempore* estalló la incruenta y simbólica *guerra de las humanidades* y la tendencia curricular de manifiestos apesos a los códigos disciplinares del conocimiento escolar fue ganando alturas considerables Editorial, 2004: 7 8 ³²⁵. La reacción disciplinaria sobrepasó su cam

324 De todas formas, en Estados Unidos, donde tanto ha preocupado a los teóricos del currículum dar con la mejor fórmula desde distintos enfoques paidológicos, funcionales, sociales, políticos y económicos se han pasado todo el siglo XX experimentando modelos basados en el alumno y su capacitación para la vida, en las disciplinas y su estructura metodológica, en las habilidades básicas para evitar el fracaso escolar, etc., Franklin, 2006 . Después de una larga historia estudiada a la luz de la historia social del currículum no hay resultados técnicamente concluyentes. Los debates sobre disciplinas / currículum integrado centrado en el alumno y en la vida se han agotado en su misma salsa de estudios estadísticos y teorizaciones.

325 Este marco interpretativo ha sido expuesto en diversos editoriales del anuario *Con Ciencia Social*, trabajos colegiados con los que estamos directamente vinculados. El editorial del nº 8 ofrece una síntesis de los anteriores en la línea argumental que se ha expuesto. Entre otras cosas, allí recordaba cómo la ministra Esperanza Aguirre en representación del estado político, la Real Academia de la Historia, y buena parte de profesores de instituto formaron una *Santa Alianza* para restaurar la Historia “de siempre”. Una de las justificaciones capitales era, culpabilizar a una reforma más de papel que real la LOGSE del bajo nivel de

po de batalla preferente, los programas de la enseñanza secundaria, para llegar a lidiarse también en la enseñanza primaria. Es decir, a expresarse en un terreno donde era básicamente innecesaria pues la enseñanza real del Conocimiento del Medio, como hemos visto, ya estaba en clave semi disciplinar. La vuelta a conocimientos de viejos códigos disciplinares fue bien acogida por sectores de las clases medias y altas, con la ilusión de recuperar así la seriedad epistemológica frente a veleidades pedagógicas y, entre éstas, al “cajón de sastre” que representa para muchos el Área de Conocimiento del Medio. Tampoco le faltó al re disciplinamiento del área de Conocimiento del Medio su correspondiente apoyo académico³²⁶.

El resultado de todo ello en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación LOCE era esperable: la desaparición del Conocimiento del Medio y la vuelta a las materias “de siempre”, definiéndose el área como *Ciencias, Geografía e Historia* Artículo 16 de dicha Ley . Como bien sabemos dicha Ley nunca llegó a aplicarse por la vuelta al gobierno del PSOE, pero es interesante analizar los términos en que desarrolla el re disciplinamiento curricular.

En el Real Decreto para el desarrollo curricular de la LOCE MECD, 2003 se retorna, como decía la Ley, a una formulación de los estudios según los códi

los alumnos, lo cual, por cierto, nunca se demostró empíricamente . Ese camino se acaba consolidando sustentado por el *sentido común* y gana una amplia base social durante el mandato de M. Rajoy al frente del ministerio y culmina oficializándose, a comienzos de 2001, en los decretos de enseñanzas mínimas para el currículum oficial, siendo ya titular del Ministerio Pilar del Castillo. Solamente se hizo sentir cierta oposición al *revival* curricular de la historia por parte de los nacionalismos periféricos.

326 Cabe citar el de uno de los titulares del reciente micro campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales: Isidoro González Gallego, catedrático de esa materia en la Universidad de Valladolid. En un artículo que hemos consultado *on line*, González Gallego 2002 se queja de la “caricatura” que se ha hecho en las últimas décadas de las disciplinas, del desprestigio del memorismo, y de otros supuestos excesos pedagógicos para reivindicar, desde una didáctica de las ciencias sociales de corte transposicionista, la importancia tanto de las disciplinas de referencia como de las ciencias de la educación. Cuando sale a la luz este trabajo, un año antes de la publicación de la norma que establece las enseñanzas para la educación primaria en el marco de la LOCE, su autor era Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

gos disciplinares del conocimiento escolar y se sustituye el *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* por las materias de *Ciencias, Geografía e Historia*, que, eso sí, son consideradas un *área* en lugar de tres asignaturas. Al menos en el papel la división disciplinar es más acusada que la de la Ley General de Educación, cuyo grado de integración ya se ha visto. No se abandona, sin embargo, radicalmente el entorno como referencia de conocimiento deseable, pues en ese área se encuentran, según el Real Decreto, los contenidos que permiten

«conocer mejor la condición natural del ser humano como parte de la naturaleza y las leyes de ésta, así como la interacción de los seres humanos con su entorno natural y social. Para abordar los fundamentos de la enseñanza en estos campos resulta especialmente oportuno recordar aquí que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha cambiado el concepto de “proximidad”, de manera que hoy lo más familiar para los alumnos no es necesariamente lo más cercano en el espacio y en el tiempo.» MECD, 2003: 25447 .

Nótese cómo un argumento ya tópico que se acuñó en las autocríticas de los movimientos de renovación para superar los excesos localistas, es reutilizado en la LOCE *es especialmente oportuno recordar aquí...* con otras intenciones que no tardan en desvelarse unas líneas más abajo, pues el Real Decreto tiene mucho de reafirmación ideológica. Más allá de la mera dimensión “didáctica”, sobre la *Introducción* sobrevuela el atlantismo y las nuevas alianzas geopolíticas destinadas a sostener la hegemonía de los Estados Unidos; y no creemos que ésta sea una interpretación excesiva, pues basta leer el texto teniendo en cuenta el contexto histórico y político en el que se emite la norma, durante el mandato del Partido Popular:

«Además, el estudio de las diferentes sociedades ha de servir para que el alumno se identifique con su propia sociedad, y comprenda la existencia simultánea de otras diferentes a las que también pertenece, como la Unión Europea y Occidente, en lo

que constituye un conjunto de vínculos, intereses y lealtades plural y coherente.»

MECD, 2003: 25447 .

Volviendo al re disciplinamiento, no se trata de algo meramente nominal, sino de una reglamentación del área a través de la definición de objetivos, con tenidos y criterios de evaluación que sigue muy preferentemente la lógica de las disciplinas. En los trece objetivos que aparecen genéricamente formulados para los tres ciclos de la Enseñanza Primaria, pervive la huella de Conocimiento del Medio. Pero en el desarrollo, ya por ciclos, de las enseñanzas mínimas del área, la fuerte presencia de la organización disciplinar tradicional no deja lugar a dudas sobre los planteamientos de los legisladores.

El otro frente que clama por un retorno del currículo basado en las disciplinas y el abandono de los excesos pedagógicos generalmente atribuidos a la LOGSE, como si con ella hubieran aparecido por generación espontánea y que han causado estragos en la calidad del sistema educativo proviene, curiosamente, de sectores de izquierda. Muestras de esta especie de crítica han aparecido con cierta frecuencia en la revista electrónica *Crisis*, del Colectivo Baltasar Gracián, un boletín que no encubre, sino todo lo contrario, su adscripción a la izquierda. Un reciente artículo de Salustiano Martín, relevante miembro del colectivo, en medio de una amplia diatriba en la línea referida, incluía líneas altamente expresiva sobre lo que aquí nos interesa:

«Sucedee, por ejemplo, que hay un área en ese currículo de 1991 que recibe el fantástico nombre de “conocimiento del medio natural, social y cultural”. Cómo se come eso? Pues se come de muy mala manera. Hay de todo en ese plato, y de muy difícil guiso y digestión, y, además, todo el material de ese pantagruélico batiburri llo no aparece ordenado por ciclos, sino arrojado sobre el papel para que los propios maestros lo distribuyan en los seis años del *cursus* escolar de la Educación Primaria: serían, sí, *milagrosos* y *sabios*, por añadidura, en todas las disciplinas implicadas si lo consiguieran adecuadamente. Se pretende enseñar, además, en términos generales,

sin descender al aprendizaje conceptual preciso, sin que exista una sistematización disciplinar, sin que la memoria intervenga para nada, con muchas, muchas actividades prácticas, pero con poco, muy poco fundamento intelectual. ...

No vendría mal aquí recordar que estamos hablando de escolares que todavía no se han hecho con un bagaje de conocimientos ordenado o con unas coordenadas disciplinares mínimas en que poder encajar lo que están tratando de aprender, y que debieran ser conducidos con mucho cuidado, claridad y concisión hacia lo que podríamos llamar, sin ambages, el comienzo de su “amueblamiento” intelectual. De esa forma, incomprensible y lerda, se consigue que una buena porción de los niños españoles cumplan doce años, parece, sin saber los conocimientos básicos acerca de la geografía de España o de Europa o del Mundo; sin tener alguna idea seria de la cronología de los acontecimientos o vicisitudes fundamentales de la historia de su país o del mundo incluidas, desde luego y sobre todo, las del último siglo ; sin haber aprendido nada firme o sistemático acerca de las cuestiones esenciales de la naturaleza o de la sociedad en que viven.» Martín, 2006: 32 .

El palpito del elitismo intelectual tan caro a la añeja y perviviente cultura de la enseñanza secundaria se olfatea, desde lejos, en esas defensas de los códigos disciplinares. Y, es de ver cómo el argumento “de izquierdas” que en este autor esgrime en otro trabajo de la misma revista, consiste en decir que si los hijos de la clase obrera han de competir en condiciones de igualdad con los de la burguesía han de apropiarse de las estructuras cognitivas propias de ésta³²⁷; es decir: la

327 La abstracta cosificación que, a estas alturas, hace Salustiano Martín de la clase obrera es de una considerable simplicidad. Amén de adoptar en sus escritos una pretensión redentora de esa *clase obrera* por medio de la escuela y la cultura académicas delirante programa revolucionario olvida o ignora, como otros muchos, las resistencias que los sectores populares ejercieron al programa escolarizador que el Estado fue imponiendo. Se cita, como aval de la defensa izquierdista de las disciplinas a A. Gramsci. Y cierto es que él adoptó una posición muy crítica hacia el *espontaneísmo* pedagógico como una forma de perpetuar las diferencias procedentes de los medios sociales de pertenencia, la cual ha sido hace tiempo señalada por Palacios 1979 , la obra de referencia es: Gramsci, A. 1979 : *La alternativa pedagógica*, Barcelona: Nova Terra . Sin embargo, las tesis del pensador italiano poco tienen que ver con

emancipación de “la clase obrera”, la conquista de su hegemonía, pasa por el dominio del *incuestionable* conocimiento que se contiene en las disciplinas académicas. Hemos de añadir otra amplia cita de este autor dónde el blanco de la crítica es la *comprehensividad* como perversa falacia de la pequeña burguesía, ... , porque es el complemento argumental de la anterior y ambas resumen a la perfección la reclamación izquierdista por el “retorno” de las disciplinas.

«Contra los partidos y los sindicatos de la pseudoizquierda beata que razonan contra los intereses de los trabajadores, recetándoles un aprendizaje para la vida, el aprendizaje de unos valores que no son nada si no son sostenidos por el conocimiento y la voluntad críticos, ignorando tal vez, en el mejor de los casos, porque la ideología burguesa los ciega y engaña que el interés de los trabajadores como clase emancipada de la esclavitud de la ignorancia no puede ser otro que el logro tendencial de *todos* los conocimientos: de los de las Ciencias Naturales, de los de las Ciencias Sociales, de los de las Humanidades y de los de las Letras es decir, de *todas las disciplinas académicas* que aprenden los hijos de la burguesía . Porque sólo así los trabajadores podrán estar en camino hacia su propia hegemonía intelectual y moral en la sociedad en la que viven, trabajan, piensan y actúan.» Martín, 2005 .

No es éste, desde luego, un caso aislado de oposición desde la izquierda al paradigma curricular que se oficializa en la LOGSE. Un titulado *Panfleto antipedagógico*, cuyo autor Ricardo Moreno Castillo, profesor de matemáticas en Enseñanza Secundaria, prologado por Fernando Savater y muy ampliamente difundido por la ya citada revista *Crisis* contiene cincuenta páginas sobre lo mismo. En un texto inédito que se presenta en la agrupación de enseñanza del PCE de Madrid Luis Fernández García: *Algunas ideas para un debate ideológico sobre la enseñanza* , se arremete con un rosario de críticas a todo el elenco de lo que el autor de la ponencia considera falso progresismo en la teoría y las prácticas educativas:

la defensa de programas de enseñanza para las clases subordinadas de traza disciplinar por suponer que ello significaría una igualación con las clases dominantes.

a la disipación “anarquizante” de la disciplina, al constructivismo, a la «espontaneidad y autenticidad», a la «relativización de las disciplinas», al aprendizaje por descubrimiento, a la enseñanza activa, a la evaluación no fundada en objetivos operativos, a la ausencia de pruebas objetivas externas para la promoción y titulación, al currículo abierto, a la heterogeneidad de los grupos-clase, ... En fin, todo un catálogo de lugares comunes que resuenan en las salas de profesores sobre todo de los Institutos de Enseñanza Secundaria y cuyo efecto social no hay que infravalorar en absoluto. Nada tienen de extraño las coincidencias de estas posiciones desde frentes de la izquierda y de derecha, así como la amplitud que está adquiriendo su difusión mediática³²⁸. No tenemos duda de que en la creciente popularidad de estos discursos juega un papel importante el efecto de mezclar, sin rigor alguno, las ideas de pedagogía, permisividad, crisis de valores y conocimientos, ausencia de disciplina, ingobernabilidad de las aulas, malestar docente, entre otras.

No pretendemos entrar aquí en la réplica de estas encendidas soflamas que fundamentalmente se nutren de una mezcla de elementos simples: la vetusta que

328 Los medios de comunicación tienen unos “líderes de la opinión” casi fijos y especializados expertos. El profesor de instituto José Antonio Marina, por ejemplo, es autor de éxito y se ha convertido en uno de los más destacados oráculos en cuestiones educativas. Comparece en prensa, radio y televisión bajo la rúbrica de *filósofo y escritor* emitiendo soluciones a todo tipo de problemas de una sociedad y una enseñanza en crisis. Sus intervenciones complacen igualmente a profesionales, padres y tertulianos. La fórmula del éxito parece consistir en píldoras de fácil digestión por el *sentido común* con un envoltorio de ética, filosofía y erudición. Pero siendo el problema de la educación cívica uno de los centrales en la actual batalla mediática sobre educación, el mar de fondo del viejo conservadurismo se ha encrespado en una extemporánea ola reaccionaria impulsada por la *Iglesia española* que no en vano recibe en nuestro país esa patriótica denominación para que quede claro el *género* y la *especie* en estrecho abrazo con la derecha política representada por el Partido Popular. Nuevamente reaparece la incivil y ultramontana doctrina del catolicismo hispano proclamando a la Iglesia y a la familia, como las genuinas y únicas estructuras competentes en la educación moral, en la formación de las conciencias, negando al Estado esa facultad. Ante esta andanada con claros ecos de Pio XI, de R. Ruiz Amado o la FAE, J. A. Marina combate desde la trinchera de una educación pública y la defensa de los postulados heredados del liberalismo. Este debate ha venido a complicar aún más el de la *calidad* y el del tipo conocimiento escolar, que nos ha traído hasta esta digresión.

rencia corporativa a las disciplinas como contenedores del conocimiento valioso que pedagogos, psicólogos y gremios similares habrían degradado especialmente mantenida entre profesores de bachillerato, una iracunda reacción contra la política educativa socialdemócrata que supuestamente ha engañado a la “clase obrera” con falacias que impiden su emancipación, y unas peregrinas relaciones entre el conocimiento, el poder, las clases sociales, el Estado y la escuela³²⁹. Nos limitaremos a enunciar, telegráficamente, conclusiones que pueden extraerse de la presente investigación para poner bajo sospecha las críticas emergentes hacia las tradiciones pedagógicas que han rodeado la enseñanza del entorno.

Las críticas al currículo integrado y abierto, a la enseñanza activa, al desuso de la memoria y el esfuerzo, a la ausencia del rigor del examen, hablan de una realidad inexistente, al menos en España. Confieren al currículo oficial un poder en la configuración de las prácticas educativas que no tiene en absoluto e infieren, erróneamente, de la lectura del discurso pedagógico reformista que sus premisas y experimentos de vanguardia se han encarnado en la vida de las aulas. Como hemos mostrado, la asignaturización de la enseñanza del Conocimiento del Medio ha discurrido por veredas muy diferentes a las que suponen sus detractores. Se trata, como hemos visto, de unas enseñanzas muy estructuradas, con evidente

329 Por otra parte, una profunda pereza nos inunda ante el propósito de polemizar con este tipo de desahogos ideológicos incluso para hacerlo en otras ocasiones, pues habría que abordar la penosa tarea de desmontar la falta de pensamiento dialéctico con que se han amasado ecos de A. Gramsci, C. Lerena, y otros autores a los que tenemos en alta estima, para obtener conclusiones tópicos que se reducen a una vulgar extendida, ignorante de la historia escolar, y nunca demostrada “verdad” que es bandera del redisciplinamiento: la pérdida de contenidos y de *calidad* en la enseñanza del presente, o la ingenua creencia de que puede subvertirse el orden social por medio del sistema escolar. En cualquier caso, si del combate ideológico se trata, frente a lo que dicen los guardianes de la ortodoxia académico disciplinar, conviene confrontar solventes y oportunos estudios como la interpretación política del currículo integrado, recientemente publicada por el profesor norteamericano Beane 2005, o el conjunto de aportaciones que sobre el *bolismo orgánico en educación* se encuentran diseminadas en las páginas del III volumen de su clásica historia de la educación occidental Bowen, 1985 que ya hemos comentado bastante al principio de esta investigación.

organización inspirada en las disciplinas de referencia, impregnada de actividades de memorización y sistemático ejercicio examinatorio³³⁰.

Cuestión diferente, aunque suele confundirse en las proclamas disciplinarias, es la clara infantilización y psicologización del conocimiento escolar. Respecto a la primera responde a un amplio fenómeno social cómo tal ha sido visto por nosotros que supera con mucho la política curricular y educativa siendo muy difícil imaginar una inversión de esa tendencia. Y en cuanto a las críticas al paradigma psicológico, sólo parcialmente nos han parecido pertinentes; pues indican, también, cierto despiste o, al menos, escasa profundidad. Las pedagogías psicológicas, cuando se traducen en criterios para una evaluación de aprendizajes, favorecen claramente al alumno con buena dotación socio cultural, responden al perfil de infancia unificada y abstracta que más bien contiene los rasgos cultivados en las clases medias lo hemos visto en el informe del INCE. Los alumnos social y culturalmente desfavorecidos en su origen, se adaptan mejor en los que respondan a los requerimientos de la escuela mediante el duro aprendizaje memorístico³³¹.

En cualquier caso, ahí está, con un respaldo importante en la opinión pública, el frente de oposición multicolor a las tradiciones pedagógicas que han llevado a

330 Nunca la enseñanza primaria, en toda la historia de nuestro sistema escolar, se ha parecido tanto a los modelos imperantes en las enseñanzas medias como en el presente. Otra cosa es que nunca determinados rasgos de la Enseñanza Secundaria especialmente de la ESO del presente se hayan parecido tanto a los de la escuela primaria. Posiblemente por ahí viene una buena parte del revuelo, el malestar y las consiguientes críticas.

331 La maquinaria escolar, desde sus orígenes hasta el presente, nunca ha sido palanca para la emancipación colectiva de las clases subordinadas, para provocar convulsiones en el orden capitalista; aunque este aserto no niega los casos de ascenso y desclasamiento individuales. En buena medida la propuesta de emancipación social mediante una instrucción apegada a los códigos disciplinares es una invitación al sometimiento de los sometidos, con la promesa, eso sí, de un hipotético éxito en la promoción social que ha de pagarse a “base de codos”. Sin embargo ese tipo ideal del becario, que en otros tiempos invirtió *sacrificio* con ciertas probabilidades de rentabilidad, de llegar a *hacer carrera* y ascender socialmente, es cada vez más una figura incierta.

la oficialización de la enseñanza del entorno. En tales circunstancias ¿cuál es el hipotético porvenir del código pedagógico del entorno?

4.4. Recapitulación. El código pedagógico del entorno en el incierto horizonte de la educación de masas

Para captar indicadores del presente y otear un hipotético futuro no hay que perder de vista las gruesas pinceladas genealógicas. No hay que olvidar que las tradiciones pedagógicas del pensamiento liberal socialista de hecho remodelaron otras de los “clásicos” a las que nos hemos aproximado el segundo capítulo. Tradiciones revitalizadas mundialmente a principios del siglo XX, y que, en España, fueron “puestas al día” y reconocidas en el currículo oficial en el último tercio del mismo siglo. En ellas anidaron las multiformes versiones de enseñar a los más pequeños lo próximo, lo que podían ver y experimentar, lo concreto y familiar, como eje vertebrador de un conocimiento global³³². Son pistas de una continuidad discursiva con sustanciales cambios que hemos explicado y hemos ido relacionando con periodos históricos, usando la categoría de los modos de educación.

La educación tecnocrática de masas conllevó una mercantilización en su plenitud, un consumo masivo de escuela y cultura en lo que se ha llamado la sociedad educadora y, en tonos triunfalistas, la sociedad del conocimiento. Iniciamos este último capítulo viendo cómo ese modo de educación hizo posible una definitiva consolidación, institucionalización normativa y generalización en las aulas de la enseñanza del medio o entorno. Sin embargo, al tiempo que las peculiares condiciones históricas de la escuela abrieron el hueco a viejas propuestas, las mismas actuaron como factores de su revisión, transformando los discursos pedagógicos, los ideales de formación, los contenidos didácticos, las rutinas prácticas, los textos visibles y demás elementos constituyentes del código pedagógico del entorno. Hemos identificado como factores determinantes (sin olvidar otros más secundarios de ese proceso: la escolarización universal de una infancia *unificada* infantilizada, desclasada y psicologizada, que habría de ampliar también esa condición escolar durante largo tiempo; la poderosa mediación de libro de texto

332 Sin olvidar tampoco que sería un error establecer una correspondencia simple, directa y exclusiva entre determinadas formaciones ideológicas y dichas propuestas didácticas.

en una sociedad del mercado y el consumo, la rampante racionalidad burocrática y tecnocrática del saber pedagógico y hasta el mismo triunfo de la escuela colegio graduada. El resultado ha sido la asignaturización del Conocimiento del Medio, la emergencia de una nueva disciplina escolar que, paradójicamente, proviene de un conocimiento no disciplinar, de unos métodos de enseñanza insertos en corrientes reformistas de larga data y de unos elementales conocimientos, mayormente subordinados a su utilidad y precariamente añadidos a la urgente y principal enseñanza de leer, escribir, contar y rezar. Dicho resultado, se funde con nuevas reediciones de la sempiterna escisión entre la teoría pedagógica y las prácticas de enseñanza. Y de esta guisa, hemos asistido, en el modo de educación tecnocrático de masas, a la emergencia de la nueva asignatura.

Paralelamente, la generalización del Conocimiento del Medio como materia común a todos desvalorizó incluso sus atributos pedagógicos. Tampoco tiene claros perfiles de disciplina científica, ni signos para la distinción, para levantar obstáculos selectivos, para distinguir conocimientos cualitativamente adecuados a la carrera meritocrática. Tales circunstancias no son ajenas a que, desde muy distintos frentes ideológicos, el Conocimiento del Medio sea objeto de crítica, especialmente por una corriente de opinión contraria a la pedagogía, a la psicopedagogía y a la disolución disciplinar. Y, así, hemos visto cómo desde variopintas fuerzas se ha cuestionado la opción del currículo integrado y la enseñanza globalizada del entorno, levantando la bandera de una “verdadera educación” basada en las disciplinas. El tira y afloja de las posiciones encontradas se refleja en las últimas reformas promulgadas al son de la alternancia en el poder de los partidos mayoritarios. En lo que afecta al Conocimiento del Medio: con la LOCE de 2002 se suprime el área y se sustituye por las disciplinas de referencia; cuatro años después, con la LOE, se mantiene tal y como estaba en la LOGSE. Esa es, en apariencia, la coyuntura presente de los reconocimientos normativos atinentes al código pedagógico del entorno: un vaivén al albur de los legisladores que podría hacer dudar sobre la seguridad de su presencia en el currículo de la enseñanza primaria.

Muy poco, por otro lado, puede esperarse a corto o medio plazo de impulsos renovadores que desde el contexto escolar, desde la práctica, se recuperen, se desarrollen y, menos aún, que se realicen nuevos proyectos de raigambre crítica. Es decir, *utopías realistas* que, conscientes de los límites y posibilidades de la institución escolar, rompan, ocasionalmente, el rutinario acervo de la cultura escolar. Cualquier aventura de ese género conlleva un esfuerzo, una incómoda acción a contrapelo que casi nadie está dispuesto a emprender³³³. Los Movimientos de Renovación Pedagógica llevan ya largos años declinando y, desde el conocimiento del presente, vivido muy cerca, podemos afirmar intempestiva y rotundamente que son muchos más los que desde la barrera claman por mejorar la enseñanza, por el compromiso de los profesores en prácticas transformadoras y peroran sobre la necesidad de actuar en los centros de enseñanza, que los que realmente se baten en esas lides. Muchos, en definitiva, hablan de lo que hay que hacer y muy pocos los que algo hacen en ese sentido.

Sin embargo, no por el declinar de la generación y el impulso innovador que patrocinaba la pedagogía del entorno en las tres últimas décadas la asignatura de Conocimiento del Medio corre riesgo de muerte. Una vez constituido, el código pedagógico del entorno es un producto *mixto, complejo y contradictorio, de discursos y prácticas*, que ha encontrado una amplia aceptación mediante su peculiar ambigüedad. Una ambigüedad amasada con claras y bien distinguibles presencias de las disciplinas tradicionales en envoltorios de bloques formulados en términos interdisciplinarios; con apariencia de enseñanza activa, relativa al medio como conjunto global, orientada por principios psicopedagógicos, lúdica y acorde con la identidad de la actual infancia exclusión del trabajo, de la pena y el castigo, del dolor y la muerte; distanciamiento de la realidad por un lenguaje icónico, virtual e infantilizado; predominio de lenguajes y comportamientos individuales sobre

³³³ No ha de extrañar que antiguos profesores innovadores, advertidos hogaño de los excesos "idealistas" de antaño, y, sobre todo, sabedores de que cualquier actividad fuera de la horma rutinaria conlleva problemas y esfuerzo, se hayan adaptado a un ejercicio profesional y por tanto a unos códigos pedagógicos y profesionales de una escuela donde *todo está dado*.

los públicos o referidos identidades sociales o colectivas, entre otros rasgos que realmente enmascara o alinea una predominante enseñanza memorística, examinatoria, libresca y profundamente adaptada a las *condiciones de necesidad* que exigen el orden, el silencio y el control de la clase. Tan refinada alquimia, que crea una nueva sustancia a partir de los elementos más diversos, es, muy principalmente, obra y mérito del libro de texto; determinante, como nunca, de la práctica educativa. El libro de texto, regido por las leyes del mercado, se impone como principal agente regulador y normalizador de las prácticas de enseñanza hasta extremos inimaginables en tiempos pretéritos. El éxito de este producto en el mercado se garantiza por la alta demanda padres maestros institución escolar ³³⁴ y porque es el recurso que mejor se ajusta a las apetencias del mayor número de “usuarios” maestros. La gobernabilidad de las aulas se sustenta, sobre todo, en la inmovilidad física de los niños y en el silencio. El libro de texto de Conocimiento del Medio contribuye, como buena herramienta para conseguir esas condiciones, mediante el tipo y abundancia de las actividades que propone. Actividades que remiten al mismo texto inmóvil y sus abundantes imágenes e ilustraciones en un continuo ejercicio examinatorio comprobación de conocimientos adquiridos en los mismos materiales didácticos autosuficientes, capaces de funcionar con muy escasa al maestro. Podemos hablar del reino de la *actividad no cinética*. Para ello ha sido conveniente efectuado el rizamiento del rizo de las teorías psicopedagógicas. A pesar de las inveteradas críticas al conocimiento libresco nunca lo ha sido tanto lo que en la escuela se aprende y se enseña, aún añadiendo los abundantes recursos que proporcionan las nuevas tecnologías informáticas.

En el balance del presente hay que poner también la complacencia con la que maestros y padres perciben el área de Conocimiento del Medio, gracias a su ambigua imagen que caracterizábamos como de coexistencia pacífica de contrarios

³³⁴ Si, en el presente un profesor o profesora de primaria, pretende, que, en las áreas de su competencia, los alumnos no compren libros, muy seguramente va a tener serios problemas con padres, compañeros de trabajo, el equipo directivo, o incluso, con los propios alumnos.

disciplinas/totalidad globalizadora , en la que ninguno de los rostros de ese Jano bifronte vence por anulación del otro.

Por todo ello, el código pedagógico del entorno se muestra y mostrará muy resistente a reformas normativas, así cómo a las batallas mediáticas de “opinadores” profesionales, expertos en educación, asociaciones de padres, sindicatos de profesores, plataformas de expertos didactas, etc.. Tan indiferente a posibles denominaciones disciplinares ha de ser “el entorno enseñado”, como en su día lo fue a la oficialización del Conocimiento del Medio por la LOGSE. Ni la enseñanza real del Conocimiento del Medio es el despliegue en las aulas de los sueños y diseños pedagógicos que lo promovieron, ni en la escuela puede recrearse un remedo de las ciencias satisfactorio para los que anhelan la sustancialidad de las disciplinas, el conocimiento positivo y “básico”, los “verdaderos” pilares de la formación intelectual “legítima”. Puede decirse con otras palabras. Desde los responsables de la política educativa, no es previsible que se promuevan cambios sustanciales que afecten al Conocimiento del Medio. Se podrá, eso sí, cambiar las denominaciones del área, emitir programas de estudio con variaciones en el catálogo de “hechos fundamentales” de las identidades patrias, introducir y/o excluir matices metodológicos entre pretensiones preparatorias para *una sólida formación académica* o un psicológico desarrollo de capacidades para “aprender a aprender”. Pero todo eso, implementado en la enseñanza práctica, poco va a conmover el modelo asignaturizado del Conocimiento del Medio que hemos analizado en este último capítulo.

Nadie va a atreverse a desmontar una enseñanza primaria comprensiva, al menos hasta los doce años; ningún gobierno va a renunciar a regular, en mayor o menor medida, el currículo; ni han de tomarse medidas debilitadoras de la gran industria del libro de texto. En esos horizontes el código pedagógico del entorno tiene un puesto asegurado.

Capítulo cinco

Conclusiones

5. Conclusiones

Al internarnos en el curso de esta investigación, nos vimos obligados o, tal vez, seducidos a ensanchar, por cauces imprevistos, la exploración de un amplio territorio. A pesar de las herramientas heurísticas que adoptamos para atrapar nuestro objeto de estudio y encauzar metodológicamente el trabajo, la alarma de vernos desbordados ha sido una fiel e inquietante compañía. Así, hemos vivido una tensión, desde el principio al fin, entre la necesidad de ahormar el trabajo en las formas y el equilibrio que requiere el formato de una tesis de doctorado y la propensión (o el gusto), más afincado en nuestra forma de pensar y escribir, que nos impelía a dejarnos llevar por múltiples desvíos y meandros, por atrayentes parajes que se abrían con cada “hallazgo”. Han quedado en el tintero como suele ocurrir en este tipo de aventuras intelectuales muchos apuntes, escritos y lecturas que tal vez se pierdan, sumergidos en una especie de selva abandonada o tal vez los podamos recuperar para otros proyectos futuros.

Aun después de podar, prescindir y haber trazado un orden argumentativo y una estructura coherente, no resulta fácil escribir unas conclusiones generales en estas páginas. En primer lugar porque la obra se nos antoja laberíntica no sólo por lo dicho anteriormente, sino porque las ideas que han ido exponiéndose tienen un doble rostro y no se prestan a diagnósticos simples o a certezas cómodas. Hasta tal punto es así, que quizás el lector no haya podido colegir si, finalmente, nosotros tenemos una “opinión” o valoración favorable o contraria a la didáctica

del entorno. Ello no se debe a ninguna estrategia de ocultación. Sencillamente, nuestro trabajo no trata en absoluto de ese problema; no hemos escrito sobre cómo *debe ser* el conocimiento escolar, la enseñanza del entorno o la misma escuela, sino de cómo *es* y cómo *ha sido*, sin que de lo expuesto pueda inferirse que en el pasado pueda encontrarse lógica alguna que explique el presente. Y sin admitir tampoco esa perspectiva, bastante común, según la cual el estudio del pasado permite, *per se*, obtener orientaciones para el futuro. Por todo ello, a pesar del tono rotundo que hemos empleado más de una vez, no es factible extraer el tipo de conclusiones que pueden ofrecerse para despejar problemas, sino más bien todo lo contrario: nos vemos abocados a problematizar el presente y alimentar la incertidumbre.

La reflexión precedente nos conduce a subrayar otra cautela de tipo general. El lector o lectora puede verse arrastrado por el tono y por algunas afirmaciones que hemos hecho y entender que nuestro trabajo desprende un cierto pesimismo o negación del valor y las posibilidades del sistema educativo; que destila un cerrado escepticismo en cuanto a las expectativas de mejorar la escuela o una infravaloración de los progresos habidos en las prácticas de enseñanza. Contestar a esas posibles lecturas nos pone en una tesitura complicada. No puede negarse que tienen un fundamento, pero tampoco podemos compartirlas y, en cualquier caso, no vamos obviar algunas explicaciones al respecto.

Al comienzo, en el capítulo introductorio de esta tesis, decíamos que sólo veíamos deseable el conocimiento que se produce en amistosa compañía y colaboración. Pero la ambición desiderativa se hace extensiva a que dicho conocimiento se produzca mediante el ejercicio de la crítica. La razón crítica es una necesidad inaplazable, a la que hemos de aplicarnos incansablemente. El empeño genealógico nos ha llevado, como a otros autores que han recorrido la misma senda, a cuestionar algunos de los supuestos y consensos *cuasi* universales que anidan en el centro mismo de la racionalidad que sostiene la educación de nuestro tiempo. Esa tarea la hemos realizado con el mayor rigor que nos ha sido posible. Puede decirse que hemos practicado una suerte de *ataque a la razón desde la razón*,

que viene a reforzar una necesaria crítica a la escuela, y, consecuentemente, al conocimiento que en ella se produce y distribuye. Creemos haber demostrado que el *código pedagógico del entorno* aparece como el resultado de unos *sueños de la razón*, pues sigue siendo cierto que los humanos son los únicos animales que planifican su futuro. Sueños de la razón que se dislocan, deforman y que, como sugiere el grabado goyesco, terminan por producir monstruos. Es que la libresca y desvitalizada asignatura de Conocimiento del Medio, en que finalmente se han concretado tantos afanes reformistas que prometían introducir “la vida” y el conocimiento de la realidad natural, social y cultural, a partir del familiar y cercano mundo circundante no ha resultado, finalmente, una deformidad, una caricatura de lo prometido? No es menos cierto que el código pedagógico del entorno se ha compuesto de discursos y normas que, en nada se corresponden con su desarrollo en las aulas? ¿No hemos visto cómo la cualificación teórica de maestros innovadores que trabajaban sobre el entorno en la escuela ha servido más para convertirlos en expertos alejados de la práctica que para mejorar la misma? No es el fracaso escolar el precio que, irremediabilmente, ha de pagar el triunfo de la escuela, es decir, la conquista de la escolarización universal? Estando convencidos de estas y otras evidencias, no compartimos, en absoluto, la algarabía que anuncia *el fin de la escuela*, ese diagnóstico tremendista en el que se dan cita debacles varias, como la *crisis del sistema*, el *fracaso escolar*, el *desajuste*, la profecía de la *desescolarización*, entre otras sonadas cantinelas. La escuela no ha fracasado sino todo lo contrario. El fracaso, como hemos visto, es el de quienes pensaron en ella como cruzada liberadora y lugar para la emancipación.

En otro nivel de análisis y reflexión, no hay duda de que la escuela y la enseñanza del Conocimiento del Medio son realidades muy tangibles; son prácticas sociales y como tales susceptibles de ser transformadas. Junto al pensamiento crítico siempre surge un impulso para hacer valer otras formas de imaginar la escuela; de pensar cómo hacer fecundas las posibilidades, siempre abiertas, de intervención para producir cambios. Posibilidades, ciertamente limitadas y, des de luego, despojadas de cualquier ilusión e idealismo reformador del tipo de los

que han dado sustento intelectual y anímico a las tradiciones pedagógicas que, precisamente, nos han venido ocupando. Son posibilidades concretas, pero que no se deducen de la reflexión teórica; no son consecuencias directas de la crítica, pertenecen al plano muy distinto de la acción ¹.

Es ya hora de hacer balance y exponer cuales son las aportaciones e ideas más novedosas que, al menos provisionalmente, hemos conseguido en los años que hemos dedicado a la presente investigación.

En primer lugar, hemos realizado una lectura sintomática y crítica de algunos textos muy relevantes de la literatura pedagógica “clásica”. Así hemos extraído y sistematizado los rasgos de lo que puede considerarse el *sedimento o numen arqueológico del código pedagógico del entorno*: unos principios metódicos para una enseñanza gradual que parte de las cosas próximas y reales, el método intuitivo, y la concentración de materias de enseñanza. Hemos demostrado cómo con estos principales rasgos discursivos, se llegó a construir una tradición reformista desde los mismos orígenes de la escuela popular allí donde ésta iba haciendo acto de presencia. Otros estudios anteriores al nuestro habían ya recorrido las mismas huellas en averiguaciones referentes a la enseñanza geográfica. Por nuestra parte, hemos ido esbozando nuevas interpretaciones, según las cuales, esos rasgos primigenios con los que se perfila el conocimiento escolar reformado, están perfectamente dibujados para el proyecto civilizatorio que requiere escolarizar a la infancia popular. De forma que los depósitos discursivos más arcaicos del *código pedagógico del entorno* (desde Comenio a Herbart, pasando por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y otros), son acomodados para una eficaz acción educativa del futuro trabajador, súbdito virtuoso y buen patriota. El carácter reformista de ese conocimiento general, útil, realista, concreto, local, de cosas comunes, intuiti

¹ Algo hemos dicho entre las páginas sobre las oscuras relaciones entre teoría y práctica, así como sobre el mito de la coherencia entre el pensar y el actuar. Ello no invalida la posibilidad de trabajar, como contrapunto a esta investigación, en el terreno de lo que cabría denominar *experiencias para una didáctica crítica*. Pero es obvio que tal propósito, como hemos dicho reiteradamente, queda absolutamente al margen del contenido e intenciones de este trabajo.

vo y enseñado por pasos graduados siguiendo leyes “naturales” consiste en su contraposición a otro tipo de conocimiento escolar ya dado y destinado a otros sectores sociales. Nuestra tradición discursiva ha sido inventada, desde antiguo, con los atributos del reformismo pedagógico. También se ha mostrado dúctil y adaptable a muy diferentes contextos históricos e ideológicos, lo cual ha permitido su permanente reinvención. Así, una especie de remozamiento recurrente que ha ido dando caras nuevas a vetustos principios, ha mantenido la ilusión de novedad en las muchas propuestas de enseñanza apoyadas en el estudio del entorno o medio circundante. En nuestra interpretación de los pedagogos clásicos nos hemos preocupado de indicar sus aportaciones a un depósito de ideas comunes, pero dejando buena constancia de las diferencias entre pensadores tan distintos como Comenio al que hemos dedicado más atención por su seminal obra en todos los órdenes o Rousseau. Sin embargo, de todos ellos creemos haber dejado bien establecidas las ideas que pervivieron y llegaron a ocupar un sólido puesto en la educación, como, por ejemplo, la invención comeniana del aula gobernada por la enseñanza simultánea, su también muy especial contribución a la función del libro de texto escolar ². También determinados contenidos y formas de presentar de las enseñanzas realistas han permanecido en la escuela desde el *Orbis Pictus* hasta el presente. Pero también hemos dejado constancia de aquellas creaciones que, tras gozar de gran crédito y entusiasmados seguidores, con el tiempo se transformaron e incluso acabaron por esfumarse, como el caso de las enseñanzas prácticas y útiles propias de las lecciones de cosas; o hemos dejado bien señalados los fenómenos catalizadores de cambios, como, por ejemplo,

² Ponemos como ejemplo el éxito histórico y perdurabilidad de estos dispositivos disciplinantes por excelencia con toda intención. Su consistencia ha inducido reacciones reformistas identificables con las recomendaciones de la didáctica del entorno: frente al encierro y la enseñanza libresca se apeló una y otra vez al gran libro de la vida y a la naturaleza en el medio donde transcurre la existencia del niño. Pero ambos contrarios han continuado en vida o coexistiendo pacíficamente en los ideales y las experiencias pedagógicas a lo largo del tiempo. La relación dialéctica entre ellos está presente en nuestra investigación. Comenio y Rousseau son sus representantes de mayor altura, y no sólo en lo que atañe a nuestro estudio sino en prácticamente cualquier indagación genealógica sobre la educación.

el relativo a la identidad de la infancia cuyo reflejo se ha mostrado importante en nuestro objeto de estudio. En nuestra aproximación a la vieja tradición discursiva, que se expone con bastantes constricciones de extensión en el Capítulo Segundo, hemos destacado los precedentes de dos corrientes o vías que han de confluir en el la gestación de la didáctica del entorno: las lecciones de cosas y el estudio de la “patria chica” *Heimatkunde* ; es decir, dos objetos de estudio escolar ideados para introducir, respectivamente, rudimentos científicos y tecnológicos y la geografía local en las enseñanzas primarias con más o menos especialización disciplinaria en cualquiera de los casos . A tal efecto, nos hemos fundado en el estudio en profundidad de la obra comeniana a partir de una edición original del *Orbis Sensualium Pictus*, que ha sido preciso realizar junto a la lectura de la *Didáctica Magna* y, por otra parte, acudir a los textos alemanes que contienen los postulados y primeras experiencias de la *Heimatkunde*. Se requería una explicación, que hemos dado, de los contextos de donde surgen estas tradiciones y de su sentido social y cultural.

En segundo lugar nuestra obra entra ya, ceñida al ámbito hispano, al estudio de los ecos reformistas de nuestra tradición discursiva cuando ya nos enfrentamos a un sistema escolar en los siglos XIX y XX donde las reglamentaciones y las prácticas educativas entran en juego como planos donde se van produciendo cambios y cristalizaciones que, finalmente, construyen el saber escolar que nos ocupa. Con el ánimo de apresar mejor la dimensión histórica del código pedagógico del entorno, a partir de este momento, ha sido posible poner a prueba y aplicar las categorías de la *nueva* historia de la educación las culturas escolares así como la de los *modos de educación*. El esfuerzo no ha sido en balde ya que estamos en disposición de expresar una serie de conclusiones que, para una mayor claridad, pueden hilvanarse en un orden cronológico.

Durante el siglo XIX tiene lugar la erección del sistema de enseñanza en España, configurándose los elementos sustanciales y los rasgos del modo de educación tradicional elitista. La cultura empírica y el saber artesano del maestro es la única pauta reguladora que puede detectarse en las escuálida y precaria

primera enseñanza. Las propuestas discursivas y experiencias extranjeras de la didáctica del entorno eran conocidas por un reducido grupo de normalistas del cual emerge la primera cultura pedagógica española. Sin embargo, no hay una decidida política de modernización metodológica y las enseñanzas de geografía, de historia natural o conocimientos útiles para las actividades cotidianas y productivas sólo se van incorporando a la escuela con lentitud y en pequeñas dosis. Sólo a finales del siglo XIX y principios del XX, las lecciones de cosas y los procedimientos intuitivos, las excursiones y paseos, los programas cíclicos y con céntricos y otros elementos ya veteranos en el plano teórico, empiezan a circular entre el magisterio más cultivado.

En aquella situación de entre siglos hemos visto, con claridad, una crisis de legitimidad del modo de educación tradicional elitista. Crisis abierta por el impulso regeneracionista y que se convierte en una cuestión pública desde la aparición de la ILE. Nosotros hemos usado como fuente principal para el análisis, las actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1882, al objeto de desentrañar las relaciones entre asuntos tan dilemáticos como: el carácter, los fines y los límites de la escuela y del conocimiento escolar; los problemas didácticos relacionados con la intuición, las lecciones de cosas, las excursiones escolares, la pedagogía basada en la actividad, etc.; el proyecto de política educativa que apunta hacia una escuela *unificada* de masas, una infancia *unificada* (no es casual la coincidencia del calificativo) y un ideal de formación basado en el mérito personal. En tan densa trama se tejen los ideales de unos adelantados a su tiempo, los cuales, en posterior alianza con fuerzas representativas de las clases trabajadoras, configuran una tradición que hemos llamado liberal socialista. Una alianza que sin duda se prestaba más ajustadamente a las aspiraciones hegemónicas de las clases medias cultivadas. En el momento al que ahora nos referimos, de finales del novecientos, las propuestas reformistas de la ILE no eran más que una utopía, pero quedarán como referente inevitable durante muchas décadas. Es el tiempo que hemos identificado con una larga accidentada transición entre los dos modos de educación.

Entre principios del siglo XX y mediados de los años sesenta tiene lugar un accidentado proceso en el que las propuestas de la didáctica del entorno no superan el nivel tentativo en la conquista de las prácticas escolares. Hemos encontrado una compleja presencia de discursos contradictorios, de fuerzas opuestas, de condiciones reales, de matices sobre acuerdos pedagógicos, que multifactorialmente originaban dificultades para que el código pedagógico del entorno no alcanzara la plena normalización en la culturas escolares, durante este largo periodo transitorio.

- En primer lugar hay que decir que el impulso de la ILE para la modernización y dignificación de la escuela en lo que se refiere al plan de enseñanza, se formula y se traduce en norma oficial (plan de doce asignaturas de 1901) con una organización disciplinar a imagen y semejanza del bachillerato. Con los mismos ideales de progreso y en la misma marea reformista, poco después se promueven experimentos y propuestas de concentración de materias y programas de enfoques globalizadores. Entre estas posiciones, la política curricular de los sucesivos gobiernos —excepción hecha del efímero plan de 1937— se mantuvieron en la prudencia del plan oficial de múltiples asignaturas fiel a la tradición enciclopédica.

- Durante el primer tercio del siglo XX los principios didácticos del entorno van identificándose cada vez más con la Escuela Nueva y, en general, con pedagogías foráneas. La importación de novedades metodológicas se produce de la mano de agencias y agentes de una elitista vanguardia. Ideas y sujetos de la modernización educativa muestran un difícil acoplamiento con el perfil mayoritario del magisterio nacional y las precarias condiciones de la mayoritaria escuela rural. Estas distancias producen no pocos rechazos ante las “modas extranjerizantes” y la cultura práctica de la escuela. Mediante “el caso de O. Decroly” hemos mostrado ese fenómeno: resistencias al método de maestros y padres, así como objetivas dificultades para aplicarlo en masificadas escuelas de un solo maestro.

- En consecuencia, durante la mayor parte del siglo XX las enseñanzas escolares se mueven en la ambivalencia y en un equilibrio inestable entre dos referentes. Por un lado, la formación del conocimiento escolar con unas nociones ru

dimentarias, finalistas y prácticas, apegadas a los métodos intuitivos tal y como fueron entendidos en las lecciones de cosas; se trata del conocimiento propio de la escuela elemental sin proyección hacia niveles superiores, económicamente abreviado en el formato de las enciclopedias y de una sencilla y tradicional graduación; conocimiento adaptado a la condición social del escolar mayoritariamente campesina y de clases trabajadoras. Por otro lado, se mira al horizonte de una escuela renovada, integradora de unos conocimientos adaptados al interés y capacidad de una infancia unificada (abstracta), con la cultura urbana como modelo de progreso y desarrollo científico. El medio o entorno, globalmente considerado, es el recipiente donde el alumno tiene los recursos y escenarios de su experiencia, para seguir una enseñanza activa; el lugar para una iniciación del saber progresivamente especializado. La Segunda República fue una encrucijada entre los modos de educación donde se manifiestan las confrontaciones ideológicas, políticas y religiosas en el sensible campo de la enseñanza. Ese enfrentamiento salpica y agudiza las diferencias entre los polos de referencia que acabamos de definir.

- Hemos mostrado las concomitancias entre el ámbito de las formaciones ideológicas y políticas y el ámbito pedagógico, pero, al mismo tiempo, hemos documentado nuestras argumentaciones sobre la independencia que las tradiciones pedagógicas teóricas y prácticas mantienen respecto a los regímenes políticos. Los síntomas de esa relativa independencia son bien apreciables en cierta continuidad pedagógica tras la guerra civil, que nosotros hemos visto reflejada en las peculiares formas de pervivencia y posterior resurgimiento de la didáctica del entorno durante la dictadura franquista.

El análisis de los principales textos normativos del modo de educación tecnocrático de masas revela una presencia creciente de la didáctica del entorno en los cada vez más elaborados y tecnicistas proyectos educativos. La presencia no sólo se ve incrementada en un mayor número de cursos, sino que está cada vez más definida. Efectivamente, la tendencia normativa, durante este periodo, fue pasar de los principios metodológicos a la definición y meticulosa programa

ción de una materia escolar específica (el Conocimiento del Medio); pasar, así mismo, de cierta ambigüedad como área que comprende las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, a un área con organización teóricamente integrada; y de presentarse como una opción junto a otras más disciplinares, a plantearse como única y obligada posibilidad. Por ello, la aplicación de las sucesivas reformas en el último tercio del siglo XX permite considerar que el modo de educación tecnocrático de masas es el periodo en el que, definitivamente, se constituye el código pedagógico del entorno.

No es una coincidencia casual que el pleno reconocimiento normativo de tradiciones discursivas y prácticas de la enseñanza del entorno, se produzca a la par que se llega a la plena escolarización en el tramo de edad obligatoria, ahora ampliada hasta los dieciséis años. Al dilatarse la escolarización se abre el hueco para que el tronco indiferenciado de la ciencia quepa sin estorbar el desarrollo de las ramas. Ahora, además, la finalidad de estas enseñanzas es claramente propedéutica, se ha desvinculado radicalmente del sentido utilitario y preparatorio para el trabajo y los contenidos se impregnan, en dosis variables, de pedagogía psicológica y actualización científica. Tal y como hemos visto en pinceladas comparativas de viejos y nuevos libros de texto, la infancia con destinos “abiertos” que subyace en el nuevo modelo escolar unificado, al tiempo que ha sido incluida obligatoriamente en la escuela, ha sido excluida de la pena, el castigo y el mundo laboral. Podemos afirmar que la constitución del código pedagógico del entorno, en el último tercio del siglo XX, es una particularidad consecuente con otras conquistas de la escuela en España, inherentes al modo de educación tecnocrático de masas. Y se puede decir de otra manera: los sueños pedagógicos y propuestas modernizadoras de la tradición liberal socialista, que tiene su expresión máxima en la esfera política en algunos momentos de la Segunda República, se llegan a cumplir plenamente en los años setenta del siglo XX (a finales del régimen franquista).

A principios de los años sesenta la enseñanza en las escuelas permanecía mayoritariamente acartonada en arcaicos moldes, que nosotros hemos querido des

velar mediante el estudio de unos cuadernos escolares. Las instancias técnicas y burocráticas emprenden la modernización pedagógica con grandes dificultades para movilizar cualquier voluntad de cambio en la base del magisterio; sobre todo, cuando se operaba con gran prudencia, queriendo controlar la innovación, cada vez más dirigista y tecnicista.

La consulta de la revista *Vida escolar* y de otras publicaciones del CEDODEP, así como de la revista *Cuadernos de Pedagogía* que hemos espigado con detalle entre 1975 y 2000 nos ha mostrado cómo el código pedagógico del entorno se constituye por un proceso de reinención de viejas ideas que reaparecen en los medios y foros de difusión y luego en la legislación curricular. Detrás de ese proceso están las instituciones pedagógicas oficiales, los campos académicos de las ciencias de la educación y, más tarde, los movimientos de renovación pedagógica. Nos hemos ocupado con detenimiento de todas estas manifestaciones del saber poder, incluyendo las coincidencias y reiteraciones en un mismo relato pedagógico, las alianzas y las rupturas especialmente inducidas o rupturas inventadas por una forzada traslación de lo que se llamó *ruptura democrática* en el plano político al plano educativo. Y de perfilar la contribución de cada cual a la incorporación de los principios y perfiles de la didáctica del entorno en las culturas de la escuela. El Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural fue promovido a un destacado puesto en la Educación Primaria con el respaldo conjunto de las administraciones educativas, grupos dirigentes de movimientos de renovación pedagógica y una parte muy significativa de una generación de psicopedagogos y didactas del emergente campo académico de las ciencias de la educación. Esa alianza se considera, más o menos conscientemente, heredera de la tradición pedagógica liberal socialista y de la Escuela Nueva. Como tal creó su propia memoria y olvido. Se reinventa, por tanto, la enseñanza del medio con todos sus créditos reformistas pero en unas circunstancias en las que predomina la racionalidad tecnicista. Después de darse a conocer, en el desarrollo curricular de la LOGSE, un plan teórico y técnicamente muy elaborado, otros agentes recontextualizadores han dejado su huella en el código pedagógico del entorno.

Hemos estudiado con detenimiento los mecanismos que convirtieron de forma inmediata, casi automática, las ideas y las experiencias innovadoras de la didáctica del entorno en un conocimiento disciplinado, libresco, desvitalizado, examinatorio, en el mismo momento que el área de Conocimiento del Medio se empezara a impartir en las aulas. Es decir, en una asignatura más. El mismo modo de educación tecnocrático de masas que hizo posible la normalización reglamentaria y práctica de la enseñanza del entorno contiene muy poderosas condiciones para su asignaturización. En él se ha creado o remodelado lo que hemos denominado un *sistema de necesidad* que tiene un fiel reflejo en los libros de texto, en la organización de los contenidos, en los “controles” o exámenes, en las tareas de enseñanza y aprendizaje. Precisamente, mediante el análisis y clasificación de una ingente provisión de *actividades* extraídas de una muestra representativa de libros de Conocimiento del Medio, hemos visto, muy a las claras, el perfil asignaturizado del área. Puede decirse que el “éxito” final de las enseñanzas del entorno conllevaban su “fracaso” o, si se prefiere, que la cultura práctica de la escuela transformó los principios discursivos innovadores del código pedagógico del entorno su antítesis.

La economía política del nuevo libro de texto, una industria de dimensiones inimaginables aún un poco antes de la educación de masas, ha jugado un papel determinante en la configuración de la nueva asignatura. Hemos relacionado el poder del mercado del libro de texto con otros fenómenos como: la consideración de la educación como un objeto de consumo con calidades diversas libremente elegidas por los consumidores; los aquilatados ajustes en el fondo y en la forma de los manuales a las demandas procedentes del *sistema de necesidad* imperante en los colegios; la apariencia de una pedagogía activa, intuitiva, basada en la indagación y el desarrollo de habilidades para aprender, etc., y que, sin embargo, esconde un sólido programa para conseguir la *actividad inmóvil*; la general aceptación social y escolar de los libros de texto como objeto insustituible; la adecuación a nuevas identidades de la infancia; la creación de una realidad virtual y un lenguaje icónico tan potente que hace innecesaria la realidad.

No obstante, la nueva disciplina conserva parte del halo pedagógico de un conocimiento integrado, apropiado para la infancia, circunscrito al mundo de la experiencia vital del niño y depositario de otros valores bien asentados en la veterana tradición discursiva. Uno de ellos, es el atribuido a las excursiones, paseos o visitas instructivas las “salidas” en lenguaje escolar. Siguen practicándose ocasional y esporádicamente. Pero, aún siendo valoradas como interesantes, útiles y necesarias por padres y maestros, entran en conflicto con la enseñanza *aularizada* y libresca del Conocimiento del Medio, y se avienen mal con la organización compleja de los colegios. Mediante un informe del IME de Salamanca, de otros documentos y experiencias vividas, hemos analizado una boyante fórmula de solucionar esos problemas. El valor educativo del medio natural, social y cultural ha desbordado el contexto escolar y ha sido incorporado por la *sociedad educadora*. Han aparecido múltiples iniciativas públicas y privadas que ofrecen sus servicios para satisfacer la demanda de visitas escolares, actividades monitorizadas en el entorno, excursiones a “centros de interés”, “centros de interpretación” y todo tipo de lugares instructivos muy preferentemente relacionados con el área de Conocimiento del Medio. El resultado es una simbiótica relación entre esas iniciativas y la escuela que aporta beneficios mutuos en forma de contrato comercial o de realización de respectivas funciones. De no ser por este servicio externo, miles de alumnos no llegarían a realizar las visitas a lugares de interés o a disfrutar de otras actividades relacionadas con el Conocimiento del Medio.

Suele juzgarse la solidez de una materia de enseñanza, su justificación en el currículo en función de criterios epistemológicos, sociológicos, psicológicos, etc., cuando es mucho más certero y sencillo empezar por preguntarse por el grado de aceptación social que cada asignatura, cada método o cada corriente pedagógica tiene. Antes de terminar nuestra investigación hicimos unas prospecciones en forma de encuestas para captar la percepción social padres y escolar maestros del área de Conocimiento del Medio. También nos ocupamos de interpretar algunas opiniones significativas de distinto tenor crítico sobre la asignatura. Los datos nos han proporcionado materia abundante para amplias interpretaciones y

éstas, invitan, a emprender nuevas averiguaciones. Pero no cabe aquí y ahora más algunas líneas de conclusiones muy generales.

El área de Conocimiento del Medio goza de una amplia aceptación. No, ciertamente, por ser una conquista de radicales sueños reformistas, sino por presentar perfiles poliédricos con rasgos de tradición y modernidad; por tener lo que, en términos coloquiales, pudiera expresarse como “sabores para todos los gustos”. Nuestra asignatura se adapta preferentemente a un pensamiento medio equidistante de imaginarios extremismos ; el Conocimiento del Medio es asumible desde miradas muy distintas y, aún siendo una materia escolar relativamente nueva en los planes de estudios primarios, su introducción se realizó sobre sólidos consensos, suave y progresivamente, hasta el punto de que en la memoria de muchos profesionales de la enseñanza no está claramente registrado el momento en que hace acto de presencia en los planes de estudio. En fin, el Conocimiento del Medio ha sido *naturalizado*, lo cual es una excelente garantía para su tranquila existencia. El puesto seguro que la asignatura ha alcanzado puede explicarse con unas últimas consideraciones que se desprenden del conjunto de esta investigación.

En primer lugar porque el código pedagógico del entorno es un complejo aglomerado de retóricas discursivas ampliamente aceptadas, con versiones valiosas para diferentes idearios, de regulaciones y adaptaciones prácticas que, aún habiéndose manifestado como la misma negación de los principios discursivos, coexisten junto a los otros elementos de tal aglomerado. Es decir, el código pedagógico del entorno contiene, igualmente, los valores alternativos e innovadores de un conocimiento no disciplinado y el rostro contrario de una asignatura libresca de espaldas a la vida y a los intereses del niño, pero perfectamente adaptada a las condiciones de la práctica. No hay que buscar coherencia en las partes. Tampoco podemos esperar que su actual configuración sea una versión última, “corregida y aumentada”, del saber pedagógico y la experiencia anterior. No ha sido el resultado del voluntarismo de los reformadores, ni tampoco un producto desprendido exclusivamente del saber y la experiencia acumulada en la intrahis

toria escolar. Tiene que ver con los fines, límites y carácter de la escuela que, a su vez vienen a estar en función del desarrollo económico y social, así como de las formaciones ideológicas que dominan en cada momento. Es el resultado de un largo proceso sociohistórico en el que, simultáneamente, han operado mecanismos para la continuidad y para los cambios. Los ritmos evolutivos no son constantes ni predecibles, al igual que los resultados de dicha evolución.

En fin, con esta tesis doctoral creemos haber ayudado a la reconstrucción sociohistórica de una faceta poco conocida, cual es el entorno, del mosaico curricular de la escuela española en la era del capitalismo. A tal efecto, hemos recurrido a diversas tradiciones teóricas y metodológicas, tales como la historia social del currículo, la historia de las culturas escolares, la sociología crítica en especial, el legado de C. Lerena, cuya obra es especialmente reutilizada, recuperada y reivindicada en nuestra investigación, y, claro está, el patrimonio intelectual del *Proyecto Nebraska*, con el que hemos mantenido una relación de recíproco enriquecimiento. Este bagaje teórico ha sido cruzado con una variedad de fuentes doctrinales, jurídicas, escolares, estadísticas, etc. que conducen a los resultados interpretativos ya resumidos en estas conclusiones.

Ciertamente, lo que pueda haber de rigor y riqueza en la interpretación se ha beneficiado de un particular <<punto de vista>>. Dice Bourdieu que <<punto de vista es la visión tomada desde un punto>> Bourdieu, 2005 #601, 121. En mi caso, este punto está constituido por los años de oficio profesional, que facultan una muy especial hermenéutica de los textos, contextos y agentes con los que hemos tenido que bregar en esta larga indagación sobre una faceta del conocimiento escolar. Ya se puede suponer que un cuaderno escolar o un maestro hablando me son tan familiares como para captar intangibles y sutiles realidades no captables por cualquier ojo humano. Claro que esta mirada desde dentro se complementa e incluso corrige con el conjunto de útiles teóricos con los que creemos haber evitado la subjetividad o delectación autosuficiente en la experiencia personal. De este modo, pensamos que hemos podido neutralizar las dos lacras más frecuentes de la investigación social: el subjetivismo idealista y el objetivismo posi

tivista. Esperamos así haber añadido algo al elenco de producciones intelectuales que se proclaman críticas.

En suma, a riesgo de parecer inmodestos, debemos afirmar que hemos contribuido a poner un nuevo jalón en los estudios de las disciplinas escolares en España, campo que ya tiene una notable cosecha de obras Viñao, 2006 #603 . En efecto, hemos descrito el itinerario escolar de un conocimiento especialmente escurridizo y pedagogizado y hemos subrayado y explicado la plasticidad y artificiosidad de su forja como consecuencia de las múltiples adaptaciones a las demandas surgidas en el devenir de los modos de educación. Y, además, a lo largo de este periplo hemos podido dejar constancia, en comunión interpretativa con la ya citada obra de Juan Mainer, de algunas tesis novedosas sobre los cambios y continuidades de la cultura pedagógica española en el siglo XX y de la significación de algunos de sus principales protagonistas como, por ejemplo, Adolfo Maíllo .

Por otra parte, tenemos la esperanza de que este intenso esfuerzo no quede en los anaqueles de la rutina burocrática y su contenido facilite, dentro de plataformas contrahegemónicas, una reflexión más sólida sobre la didáctica crítica y las posibilidades de transformación del actual sistema escolar. Sin duda, lo aprendido en el curso de este trabajo ha de constituir una dotación de ideas y conocimientos para afrontar futuras investigaciones sobre el pasado, el presente y el futuro de la escuela y la sociedad.

Fuentes y bibliografía

Explicación sobre fuentes y bibliografía

Se impone discernir entre las fuentes y la bibliografía de las que nos hemos servido en la investigación. Así mismo, deseamos facilitar al lector un acceso rápido y directo a cada una de las referencias que aparecen en el texto, ya pertenezcan éstas a una u otra de las dos categorías antedichas. Para satisfacer ambos propósitos hemos optado por incluir en esta sección de FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA dos partes:

A. TIPOS DE FUENTES

B. RELACIÓN ALFABÉTICA DE FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Con la primera se pretende presentar de forma sintética y expresiva la variedad y amplitud de fuentes utilizadas, sin entrar a referir las fuentes concretas, ya que éstas figuran ordenadas alfabéticamente, junto a la bibliografía, en la segunda parte. Lo hacemos mediante una tipología que agrupa, con cierta sistemática, todo el material e información que puede ser considerado como fuente primaria o secundaria. Más que una sistematización teóricamente fundamentada, pretendemos recordar y reforzar también puede decirse que complementar la información que el mismo texto y la relación alfabética posterior ya pueden proporcionar en buena medida.

Al juntar en relación alfabética única las fuentes y la bibliografía correspondientes a todas las referencias que aparecen en el texto parte B, hemos querido evitar el engorro de buscar alternativamente en dos listados, ya que el lector no

tiene por qué saber de forma inmediata sobre el carácter que hemos atribuido, en cada caso, al objeto de la búsqueda. La distinción no es evidente en todos los casos. Por ejemplo, un mismo artículo o libro podría ser considerado una fuente o una referencia bibliográfica. A título indicativo cabe decir que 327 de las 585 referencias que contiene esa *relación alfabética* pueden catalogarse como fuentes. Desde luego, su valor y su presencia en la investigación es desigual. Y distinta es, así mismo, la intensidad y el abundamiento que hemos empleado a la hora de servirnos de unas y otras clases de fuentes.

A. Tipos de fuentes

Documentación legislativa y otra de carácter oficial:

Este tipo de documentación comprende: Normas legales de distinto rango entre 1838 y 2003, Planes de Estudio y Cuestionarios, Orientaciones administrativas de carácter organizativo o pedagógico, Informes y Memorias de organismos administrativos, como del INCE 2001 o del IME de Salamanca 2005.

La normativa de educación que hemos manejado procede de:

- Publicaciones oficiales:
Gaceta de Madrid,
Gaceta de la República,
Boletín Oficial del Estado,
Boletín del MEN.
- Compilaciones legislativas como la de *Instrucción Pública* 1879 de la Imprenta Fortanet y la *Historia de la educación en España* editada por el MEC.
- Publicaciones para la divulgación, como algunas de la editorial Magisterio Español, de la revista *Vida Escolar*, del Servicio de Publicaciones del MEN o del Centro de Publicaciones del MEC.

Libros de texto y material de enseñanza:

- Manuales escolares entre 1855 y 1997
- Cuadernos escolares de aula manuscritos de Salamanca y su provincia entre 1948 y 1990.
- Prensa escolar entre 1977 y 1985 de escuelas de la provincia de Salamanca. Principalmente de la escuelas de Castellanos de Villiquera, de Valdunciel, de Valdelosa, de El Maíllo, de Campo de Ledesma, de Valero, de Castraz y del Colegio Comarcal «María Díaz» de Bejar.

Publicaciones periódicas:

La Escuela Moderna.

Revista de Pedagogía 1922 1938 .

Vida Escolar.

Cuadernos de pedagogía 1975 2000 .

Boletines Provinciales de Educación de Salamanca y Huesca 1934 1964 .

- Prensa diaria informaciones ocasionales .

Testimonios e informaciones provenientes de protagonistas:

- Encuesta a padres y madres de alumnos, Salamanca 2005.
- Encuesta a maestros en distintos lugares de España 2004 2005 .
- Entrevistas a personas representativas de la renovación pedagógica y/o miembro de equipo ministerial de reforma.
- Información recogida en el Archivo de la Residencia de Estudiantes documentación de la JAE y en el Archivo y Biblioteca de la Diputación Provincial de Cáceres legado de Adolfo Maíllo .

Bibliografía de carácter pedagógico:

- Diccionarios de Pedagogía
- Obras clásicas del pensamiento pedagógico
- Manuales de normalistas
- Actas de congresos pedagógicos
- Propuestas y orientaciones didácticas
- Experiencias escolares de innovación
- Ensayos de teoría e historia de la educación

B.- Relación alfabética de fuentes y bibliografía

- ABALO GAREA, Valentín 1987 : *Las Ciencias Sociales en la Reforma de la EGB*, texto mecanografiado presentado en Curso de Responsables del Área de Sociales. CEP de Salamanca, septiembre 1988.
- ABALO GAREA, Valentín 1991 : Las Enseñanzas Mínimas, un paso atrás. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 197, pp. 74 75.
- ABALO GAREA, Valentín Coord. 1986 : *Ciencias Sociales. Propuesta curricular*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Educación Básica, Madrid.
- ABALO GAREA, Valentín y GRUPO DE APOYO 1984 : *Estudio del entorno*, Material mecanografiado, diciembre de 1984.
- ACIES 1975 : I Jornadas de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar ACIES . *Cuadernos de Pedagogía*, nº 4, p. 13.
- AGUIRRE LORA, Mª Esther 2001 : Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 3 1 http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido_lora.html .
- ALAMEDA, Sol 2002 : Marta Mata. Maestra de maestros. Entrevista . *País Semanal*, nº 1361, pp. 12 20. Diario El País.
- ALCOBÉ, Josep 1977 : Técnicas Freinet en España. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 35, pp. 8 12.
- ALFONSO SERRANO, Julia 1934 : Centros de Colaboración Pedagógica. Tardienta. *Boletín de Educación de Huesca*, nº 4, pp. 88 91.
- ALMENDROS, Herminio 1932 : *La imprenta en la Escuela*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- ALMENDROS, Herminio 2005 : *Diario de un maestro exiliado*. Pre Textos, Valencia.
- ALTAMIRA, Rafael 1997 : *La enseñanza de la Historia*. Akal, Madrid.
- ÁLVAREZ, Antonio 1960 : *El Parvulito*. Miñón, Valladolid.
- ÁLVAREZ, Antonio 1966 : *Enciclopedia. Tercer grado*. Miñón, Valladolid.

- ANGILÉS, Miriam 2006 : *Coneixement del medi social i cultural 5è. Cicle superior. Nou Projecte Un Món per a tothom*. Editorial Cruilla, Barcelona.
- Anónimo 1955 : *Estudios del Magisterio*. Editorial Escuela Española. Hijos de Ezequiel Solana, Madrid.
- Anónimo 1962 : *La educación y la nueva sociedad*. Delegación Nacional de Prensa, Propaganda y Radio del Movimiento, Madrid.
- ANTOLÍ, Juan José 1994 : Relatoria de Coneixement del Medi. En *Trobada d'Intercanvi d'Experiències. Geografia, Història, Art i Coneixement del Medi*. ECIR/Fundación Cultural CAM, València, pp. 395 402.
- APARICIO PÉREZ, Román 2005 : *Cuaderno del maestro. Selección de ejercicios del Cuaderno de Rotación: Escuela de niños nº 2 de Arganda del Rey, años 1922 1932. Maestro D. Román Aparicio Pérez dirección técnica y edición literaria de Luis Tébar y Julio Cerdá*. Ayuntamiento de Arganda del Rey / Universidad de Alcalá, Madrid.
- ARAGÓN, MIGUEL Ángel 2002 : 25 años de Concejo Educativo de Castilla y León. www.concejoeducativo.org.
- ARIÈS, Philippe 1987 : *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid.
- ARIÈS, Philippe 1993 : Para una historia de la vida privada. En *Historia de la vida privada, Tomo III. Del renacimiento a la ilustración*. Círculo de Lectores, pp. 7 19.
- ARROYO DEL CASTILLO, Victoriano 1962 : En torno a la enseñanza de la Geografía. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 28 32. Madrid.
- AULA, Equipo 1986 : *Bóveda, C. Sociales, 3*. Anaya, Madrid.
- AVENDAÑO, Joaquín de y CARDERERA, Mariano 1885 : *Curso elemental de Pedagogía*. Librería de Hernando, Madrid.
- BALDÓ DE TORRES, María 1925 : El Folk lore en la escuela. *Revista de Pedagogía*, nº 43, pp. 292 300.
- BALLESTEROS, Antonio 1922 : La escuela rural en España. *Revista de Pedagogía*, nº 17, pp. 246 253.

- BALLESTEROS, Antonio y SÁINZ, Fernando 1967 : *Organización escolar*. Losada Primera edición de 1934, Publicaciones de la Revista de Pedagogía , Buenos Aires.
- BALLESTEROS Y MÁRQUEZ, Francisco 1909 : *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*. Tipografía El Cronista, Málaga.
- Bañeras, Josep 1991 : Hacia una ortodoxia curricular? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 195, pp. 82 84.
- BARBERÁ, Oscar 2004 : Por qué hay que incluir ciencias en la educación primaria? Una respuesta desde la historia en tiempos de reformas escolares. En E. Banet ed. , *Perspectivas para las ciencias en la educación primaria*. Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 61 102.
- BARGALLÓ, Modesto 1923 : Cómo se enseñan las ciencias físico químicas. *Revista de Pedagogía*, nº 27, pp. 182 186.
- BATLLORI, Roser y CASAS, Montserrat 1980 : El medi com a punt de partida per a l'estudi de les ciències socials. *Perspectiva Escolar*, nº 46, pp. 2 7.
- BATLLORI, Roser y CASAS, Montserrat 1982 : *L'ensenyament de la Història a l'escola: Societat i territori al Vallès Occidental*. Publicacions edicions Universitat de Barcelona / Publicacions d'ICE, Barcelona.
- BATLLORI, Roser, et al. 2005 : Una aproximació al coneixement del medi natural, social i cultural de l'educació primària a partir de la comprensió de la diversitat i la plural identitat. En C. García Ruiz ed. , *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales / Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, Almería, pp. 421 431.
- BATLLORI, Roser, et al. 1993 : "Enclave" Conocimiento del Medio, 3, 2º ciclo. Bruño, Madrid.
- BEANE, James A 2005 : *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata, Madrid.

- BEDEL, Jean 1899 : *El año infantil de lecciones de cosas. Adaptación castellana de Luis G. León*. Librería de Armand Colín, París.
- BELLO, Luis 2005 : *Viaje por las escuelas de España. 4 tomos*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación, Salamanca.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco 1991 : *Política y reformas curriculares*. Servei de Publicacions. Universitat de València, València.
- BENAVENT OLTRA, José Antonio 1996, 2000 : *La orientación psicopedagógica en España. Vols. I y II*. Promolibro, Valencia.
- BENEJAM, Pilar (1978): El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 45, pp. 14 17.
- BENEJAM, Pilar 1981 : Propuesta de programación para el Ciclo Medio En Los programas renovados de la EGB análisis, crítica y alternativas . ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, pp. 226 230.
- BENEJAM, Pilar y PAGÈS, Joan 1997 : *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. ICE Universitat de Barcelona/ Horsori, Barcelona.
- BENITO SEVERINO, Lorenzo 1971 : Escuela, comunidad y ambiente Una planificación de actividades extraescolares). Escuela Española, Madrid.
- BENITO SEVERINO, Lorenzo 1984 : *Programación del Ciclo Medio Modelo de programación y desarrollo de una didáctica interdisciplinar para el Ciclo Medio de EGB*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- BERGÉS, Lucía 1996 : El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy. *Aula de Innovación Educativa*, nº 48, pp. 5 8.
- BERNAL, John D 1973 : *Historia social de la Ciencia, Vol. I*. Península, Barcelona.
- BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano 2001 : *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares 1882 1936*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- BERNSTEIN, Basil 1998 : *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.

- BISQUERRA, Rafael 1996 : Maria Teresa Codina. Maestra en las dos orillas entrevista . *Cuadernos de Pedagogía*, nº 250, pp. 8 13.
- BLANCO HERNANDO, Quiliano 1962 : *Nosotros. Primer libro de lectura corriente*. Editorial Sánchez Rodrigo, Plasencia.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1907-1912): *Bibliografía pedagógica de obras en castellano o traducidas a este idioma. 5 Vol.* Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1910a): *Bibliografía pedagógica de obras en castellano o traducciones a este idioma, Vol. III.* Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1910b): *Quintana. Sus ideas pedagógicas, su política y su significación filosófica*. Imprenta de la Revista de Archivos, Madrid.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1912): *Pedagogía. Tomo II: El niño y sus educadores. Teoría de la enseñanza*. Imp. de la Revista de Archivos, Madrid.
- BORQUE LÓPEZ, Leonardo 1991 : El magisterio en Asturias 1923 1927 . Sociedad y educación. Dirección Provincial del MEC de Asturias, Gijón.
- BOURDIEU, P y WACQUANT, L 2005 : *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, Madrid.
- BOVET, Pierre 1925 : La unidad de la pedagogía contemporánea. *Revista de Pedagogía*, nº 46, pp. 433 441.
- BOWEN, James 1979 : *Historia de la educación occidental, Tomo II. La civilización de Europa. Siglos VI al XVI*. Herder, Barcelona.
- BOWEN, James 1985 : *Historia de la educación occidental, Tomo III. Europa y el Nuevo Mundo, siglos XVII XX*. Herder, Barcelona.
- BROUILLETTE, B 1962 : La enseñanza de la Geografía en la actualidad. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 25 27.
- BUJ GIMENO, A 1969 : Las ciencias sociales en la escuela. *Vida escolar*, nº 106 107, pp. 5 8.
- BURILLO, M 1962 : La observación de la realidad en la enseñanza de la Geografía. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 23 24.

- CAIVANO, Fabricio 1995 : Vicen, maestra rural reportaje . *Cuadernos de Pedagogía*, nº 232, pp. 30 35.
- CAIVANO, Fabricio y CARBONELL, Jaume 1979 : La renovación pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 59, pp. 4 12.
- CALLEJA GUIJARRO, Tomás 1966 : *El mundo que ves unidades didácticas globalizadas, 2º curso* . Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid.
- CAMPILLO, Ricardo 1924 : Una visita a la Escuela Decroly *Revista de Pedagogía*, nº 34, pp. 365 369.
- CAÑAL, Pedro, *et al.* 1978 : La integración del trabajo de campo en las Ciencias de la Naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, pp. 25 28.
- CAÑAL, Pedro, *et al.* 1981 : Ecología y escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental. Laia, Barcelona.
- CANCER, María Pilar y LORENTE, Angel 2004 : Pensando sobre... La obra de Jaume Carbonell. *Con Ciencia Social*, nº 8, pp. 63 107. Sevilla.
- CAPEL, HORACIO, *et al.* 1984 : La geografía ante la reforma educativa. En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid, pp. 129 171.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso 1991 : *Historia de la educación en España. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública 1821* . Dykinson, Madrid.
- CARBONELL, Jaume 2003a : Recorrido por un siglo de escuela en Barcelona. En *Un segle d'escola a Barcelona. Acció municipal i popular. 1900 2003*. Ajuntament de Barcelona/Ediciones Octaedro, Barcelona, pp. 251 267.
- CARBONELL, Jaume dir. 2003b : *Un segle d'escola a Barcelona. Acció municipal i popular. 1900 2003*. Ajuntament de Barcelona/Ediciones Octaedro, Barcelona.
- CARDERERA, Mariano 1856a : Texto de la voz "Infancia". *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 64 67. Imprenta de A. Vicente, Madrid.

- CARDERERA, Mariano 1856b : Texto de la voz “Interés”. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 175 177. Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- CARDERERA, Mariano 1856c : Texto de la voz “Intuición”. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 188 201. Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- CARDERERA, Mariano 1856d : Texto de la voz “Intuitiva plan de enseñanza)”, firmado por Schwartz. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 201 210. Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- CARDERERA, Mariano 1856e : Texto de la voz “Lecciones sobre objetos”. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. III, pp. 356 354. Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- CARDERERA, Mariano 1858a : Texto de la voz “Normal Central”. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. IV, pp. 80 92. Imprenta de R. Campuzano, Madrid.
- CARDERERA, Mariano (1858b): Texto de la voz “Trabajo”, firmado por De Gerando. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, vol. IV, pp. 586 593. Imprenta de R. Campuzano, Madrid.
- CARDERERA, Mariano 1865 : *Principios de Educación y Métodos de Enseñanza*. Imprenta de D. Ramón Campuzano, Madrid.
- CARDERERA, Mariano 1882 : Sesión de clausura. Discusión. En *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas á la mesa, notas y conclusiones y demás documentos referentes á esta asamblea* . Librería de Gregorio Hernando, Madrid, pp. 306 319.
- CASAS, Montserrat y BATLLORI, Roser 1980 : El medi com a punt de partida per a l'estudi de les Ciències Socials. *Perspectiva Escolar*, nº 46, pp. 2 7.
- CASAS, Montserrat, et al. 1976 : *Les ciències socials a la primera etapa d'EGB*. Publicaciones de Rosa Sensat, Barcelona.
- CEDODEP 1962 : Introducción. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 1 2.

- CEDODEP 1968 : *Niveles, cuestionarios y programas escolares*. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid.
- CEREZO, Miguel Ángel 2001 : *Los comienzos de la Psicopedagogía en España 1882 1936*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- CHERVEL, André (1991): Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59 III.
- CHEVALLARD, Yves 1997 : *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber en señoado*. Aique, Buenos Aires.
- CHICO RELLO, Pedro 1934 : *Metodología de la Geografía. La Geografía y sus problemas. Investigación y didáctica*. Ed. Reus, Madrid.
- CHICO RELLO, Pedro 1934 1935 : Normas metodológicas. El maestro de la Escuela Rural y la Geografía. *La Escuela en Acción. Suplemento pedagógico de El Magisterio Español*.
- CHICO RELLO, Pedro 1953 : Metodología y técnicas en la Enseñanza de la Geografía. *Bordón*, nº 39, pp. 657 674.
- CHIESA, Benvenuto 1975 : Razones pedagógicas de la investigación del medio. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 10, pp. 2 5.
- CLAPARÈDE, E 1965 : *La escuela y la psicología*. Losada, Buenos Aires.
- CLARIÓN, GRUPO 1979a : El entorno en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 58, pp. 28 29.
- CLARIÓN, GRUPO 1979b : La localidad y su entorno. Experiencia llevada a cabo por el Grupo Clarión. En *Estudios Pedagógicos*, nº5 Diputación Provincial de Zaragoza, Zaragoza.
- CLARIÓN, GRUPO 1980 : Aportaciones al estudio del medio en la escuela. En *III Jornadas sobre el estado actual de los estudios sobre Aragón*, pp. 125 128.
- CLEMENTE LINUESA, María 1981 : *La historia en los textos escolares de la escuela primaria (1945-1970). Estructura científica y análisis de contenido*. Tesis de doctorado dirigida por A. Escolano. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.

- CODINA, MARÍA Teresa 2002 : Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 21, pp. 91 104.
- CODONI, M *et al.* 1974 : *Experiencias social y de la naturaleza*, 4º EGB Somosaguas. Narcea, Madrid.
- COLL, César 1986 : *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. . Departament d'Ensenyament. Secretaria General Técnica, Barcelona.
- COLL, César 1987 : *Psicología y curriculum*. Laia, Barcelona.
- COLL, César 1988 : *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova, Barcelona.
- COLL, v 2003 : Pensando globalmente e atuando localmente com César Coll. *Crearmundos* http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/entrevista_20cesar_20coll.htm .
- COMAS, Margarita 1925 : Las ciencias en la escuela. *Revista de Pedagogía*, nº 38, pp. 56 64.
- COMAS, Margarita 1927 : La enseñanza de las ciencias. *Revista de Pedagogía*, nº 68, pp. 357 362.
- COMAS, Margarita 1929 : La enseñanza de la biología. *Revista de Pedagogía*, nº 87, pp. 124 129.
- COMENIO, Juan Amós 1922 : *Didáctica Magna*. Reus, Madrid.
- COMENIUS, Johann Amos 1999 : *Orbis Sensualium Pictus*. *Copia digitalizada de la 2ª edición de Nüremberg de 1660* . Pedagogical Museum of J.A. Comenius, Prague / Albertina icome Praha s.r.o., Praga.
- COMPAYRÉ, Gabriel 1904 : *Historia de la Pedagogía*. Perlado, Páez & Cª / Sucesores de Hernando, Madrid.
- COMPTE, A 1962 : Concepto actual de la Geografía: consecuencias didácticas. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 7 10.
- COSTA I VIA, Montserrat 1971 : *Estudi de l'obra d'Anna Rubiés*. Mestra 1881 1963. Fundació Salvador Vives Casajuana, Barcelona.
- CREMADES, Raul 2000 : *Nadie olvida a un buen maestro*. Espasa, Madrid.

- CRIADO MANZANO, E 1962 : De la Geografía local a la Geografía comarcal en las Escuelas Primarias. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 65 67.
- CRONOS, GRUPO 1992 : Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Signos*, nº 7, pp. 62 79.
- CUADERNO DE CLASE 1948 : Un cuaderno escolar manuscrito de una alumna de escuela pública de Salamanca.
- CUADERNOS DE CLASE 1960 1962 : Serie de once cuadernos escolares manuscritos de una alumna de la Escuela Aneja a la Normal de Salamanca.
- CUADERNOS DE CLASE 1977 : Serie de cuadernos escolares manuscritos de la escuela de Peralejos de Solís. Salamanca.
- CUADERNOS DE CLASE 1983 1990 : Serie de cuadernos escolares manuscritos de una alumna del Colegio Francisco de Vitoria de Salamanca. Desde 1º a 8º cursos de EGB. Salamanca.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 1978a : Conversando con Pau Vila entrevista . *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, pp. 4 7.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 1978b : Escuela y Medio crónica y balance de las escuelas de verano de 1978 . *Cuadernos de Pedagogía*, nº 47, pp. 4 7.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 1979 : Conversando con Marta Mata. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 49, pp. 29 35.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 1981 : En la Escuela de Sierra Luna. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 73, pp. 55 58.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 1983 : Entrevista. Ricardo Díez Hochleitner. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 99, pp. 34 38.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 1994 : Pilar Benejam. Primero, el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 228, pp. 84 89.
- CUBAN, Larry 1984 : *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890 1980*. Longman, New York.
- CUESTA, Raimundo 1997a : *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España siglos XVIII XX* . Tesis de doctorado dirigida por J. M. Hernández Díaz. Departamento de

- Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- CUESTA, Raimundo 1997b : *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares Corredor, Barcelona.
- CUESTA, Raimundo 1998 : *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal, Madrid.
- CUESTA, Raimundo 2004 : La escolarización de masas. Un sospechoso y “feliz” consenso transcultural. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 334, pp. 81 85.
- CUESTA, Raimundo 2005 : *Felices y escolarizados. Crítica de la educación en la era del capitalismo*. Octaedro, Barcelona.
- CUESTA, Raimundo 2006a : La escuela y el huracán del progreso. Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *Indaga. Revista internacional de ciencias sociales y humanas*, nº 4, pp. 53 94.
- CUESTA, Raimundo 2006b : Las reformas escolares de la II República: una encrucijada entre dos modos de educación. Conferencia inédita pronunciada con ocasión de la exposición “La Escuela de la II Republica”, en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca 20 11 2006 .
- CUESTA, Raimundo 2006c : Los textos visibles del poder y el saber en la escuela En A. Escolano ed. , *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 185 199.
- CUESTA, Raimundo, et al. 2006 : Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con Ciencia Social*, nº 9, pp. 17 54.
- CUESTA, Raimundo, et al. 2003 : Presentación del proyecto Nebraska. Fundamentos de una didáctica crítica: sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación de la era del capitalismo. En J. M. Rozada Martínez ed. , *Las reformas escolares de la democracia*. Ediciones KRL, Oviedo, pp. 189 195.
- CUESTA, Raimundo, et al. 2007 : Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo. En J. Romero, et al.

- ed. , *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Consejería de Educación de Cantabria, Santander, pp. 189 216.
- CUESTA, Raimundo y MATEOS, Julio 2002 : Conversación con Antonio Viñao. *Con Ciencia Social*, nº 6, pp. 89 107.
- DALMAU CARLES, José 1969 : *Lecciones de cosas: libro tercero del método completo de lectura*. Dalmau Carles, Gerona.
- DE BUEN, Odón s.f. : *Las Ciencias Naturales en la Escuela Moderna. Tomo V, Edades de la Tierra*. Publicaciones de la Escuela Moderna, Barcelona.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco 2001 : Los valores educativos y culturales del socialismo. Las casas del pueblo. En *Cien años de Educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Fundación BBVA / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 271 297.
- DE LUIS MARTÍN, Francisco 2006 : *Magisterio y sindicalismo en Cataluña. La Federación Catalana de Trabajadores de la Enseñanza. De los orígenes a la guerra civil*. Ediciones del Sebal, Barcelona.
- DE TORRES VILLARROEL, Diego 1948 : *Vida*. Austral, Buenos Aires.
- DE VEGA, JUVENAL 1922 : La enseñanza de la geografía y la historia en las escuelas. *Revista de Pedagogía*, nº 10, pp. 381 383.
- DEBESSE ARVISET, Marié L 1974 : *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Didáctica de la geografía*. Fontanella, Barcelona.
- DECROLY, Ovide 1926 : Liberación del interés. *Revista de Pedagogía*, nº 46, pp. 467 468.
- DECROLY, Ovide 1927 : *La función de la globalización y la enseñanza*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- DECROLY, Ovide 1993 : *El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos*. CEPE, Madrid.
- DEL CARMEN, Luis 1988 : *Investigación del medio y aprendizaje*. Graó, Barcelona.
- DEL CARMEN, Luis 1993 : Primaria. Conocimiento del Medio. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 8 9, pp. 72 83.

- DEL POZO, A 1966 : *Guía didáctica de “Nosotros y el Mundo”*. Vida Social 3º . Hijos de Santiago Rodriguez, Burgos.
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar 2005a : La organización escolar española en el contexto europeo: política educativa y cultura pedagógica 1898 1967 . *Historia de la Educación*, nº 24, pp. 97 129.
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar 2005b : La renovación pedagógica en España 1900 1939 : Etapas, características y movimientos. En E. Candeias ed. , *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação Pedagógica*. Alma Azul, Coimbra / Castelo Branco, pp. 115 159.
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar 2006 : La escuela como organización. En A. Escolano Benito ed. , *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 241 264.
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar 2007 : Desde L’Ermitage a la escuela rural española: Introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos 1907 1936 . *Revista de Educación*. Número extraordinario 2007, “Reformas e innovaciones educativas España 1907 1939 . En el centenario de la JAE”, pp. 143 166.
- DEL POZO, J et al. 1966 : *Nosotros y el Mundo*. Vida Social 3º . Hijos de Santiago Rodriguez, Burgos.
- DELORS, J. U. 1997 : *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Santillana/ UNESCO, Madrid.
- DELVAL, Juan 1997 : Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257, pp. 78 84.
- DELVAL, Juan, et al. 1981 : El conocimiento de los niños de su propio país. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 75, pp. 33 36.
- DEPAEPE, Marc (2006a): La desmitificación del pasado educativo: una labor interminable para la historia de la educación. En *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Octaedro, Barcelona, pp. 31 48.

- DEPAEPE, Marc 2006b : La relevancia práctica y profesional de la investigación educativa y el conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la historia: reflexiones sobre el caso belga en su contexto internacional. En *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Octaedro, Barcelona, pp. 81 106.
- DEPAEPE, Marc 2006c : *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Octaedro, Barcelona.
- DEPAEPE, Marc, *et al.* 2003 : The Canonization of Ovide Decroly as a “Saint” of the New Education. *History of Education Quarterly*, vol. 43, n° 2, pp. 224 249.
- DEWEY, John 1956 : El niño y el programa escolar. En L. Luzuriaga ed., *Antología Pedagógica*. Losada, Buenos Aires.
- DEYÁ PALEM, Miguel 1953 : El programa de la enseñanza social en la escuela primaria. *Bordón*, n° 39, pp. 647 656.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA 1932 : Circular de 12 de enero de 1932 dirigida a los Señores Inspectores de Primera Enseñanza y presidentes de los Consejos locales, provinciales y universitarios de protección escolar Gaceta de Madrid de 14 de Enero de 1932 , p. 383.
- DÍAZ DE RUEDA, Ricardo 1855 : *La Escuela de Instrucción Primaria, ó colección de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente*. Imprenta de Cuesta y Compañía, Valladolid.
- DIEGO LÓPEZ, Carmen 2006 : *Luis Huerta Naves: maestro e higienista*. KRK ediciones, Oviedo.
- DOS PASSOS, John 2005 : *Orient Express*. Ediciones del Viento, A Coruña.
- DURKHEIM, Émile 1990 : *Educación y sociología*. Península, Barcelona.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo 1999 : *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñanza*. Santillana, Buenos Aires.
- EDITORIAL 1938 : *Revista de Pedagogía Órgano teórico de la FETE* , n° 176, pp. 1 2. Barcelona.

- EDITORIAL 2004 : El rastro del nuevo conservadurismo en la enseñanzay algunas ideas para contestarlo desde una distancia crítica. *Con Ciencia Social*, nº 8, pp. 7 14.
- ENTRENA DURÁN, Francisco 1998 : *Cambios en la construcción social de lo rural*. Tecnos, Madrid.
- ENTREVISTA 2005 : Entrevista a Consuelo Uceda, grabada en Madrid 17 12 2005 y transcrita literalmente.
- ENTREVISTA 2006 : Entrevista a Francisco F. García Pérez, contestada desde Sevilla por escrito.
- ENTREVISTA 2007 : Entrevista a Enrique Miranda, a través de correspondencia. Sin transcripción literal.
- EQUIPO DEL PMAE 1981 : Sevilla. Un plan de acción educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 84, pp. 36 39.
- ERASMO 1985 : *De la urbanidad en las maneras de los niños edición bilingüe* . MEC, Madrid.
- ESCOLA DE NATURA CEL ROSENT 1981 : El río, el mar, el bosque y la noche. *Cuadernos de Pedagogía* nº 83, pp. 41 43.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 1980 : Aproximación histórico pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagógica Antes Patio de Escuelas* , nº 6, pp. 5 16.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 1992 : Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo 1951 1964 . *Revista española de pedagogía*, nº 192, pp. 289 310.
- ESCOLANO BENITO, A. dir. 1997 : *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 1999 : Las Ciencias de la Educación bajo sospecha o los orígenes de la epistemología pedagógica en España. En J. Lasपालdas ed. , *Historia y teoría de la educación. Estudios en honor del profesor*

- Emilio Redondo García*. EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S. A. , Pamplona, pp. 157 169.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 2000a : Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, monográfico sobre “La educación en España en el siglo XX”*, pp. 201 218.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 2000b : *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayo histórico*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 2001 : La cultura de la escuela en España en torno a 1900. En *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. BBVA / MECED, Madrid, pp. 329 343.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 2002 : *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2006a): La codificación de la primera manualística. En A. Escolano Benito ed. , *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 219 240.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 2006b : La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal. En A. Escolano Benito ed. , *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 23 46.
- ESCOLANO BENITO, Agustín 2006c : La modernización de la manualística escolar. En A. Escolano Benito ed. , *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 449 470.
- ESCOLANO BENITO, A dir. 2006d : *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Tirant lo Blanch, Valencia.

- ESCOLANO BENITO, A. dir. 2006e : *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- ESTEBAN FRADES, Santiago 1995-96 : Estudio de un grupo social de renovación pedagógica: el movimiento de enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación*, nº 14-15, pp. 433-452.
- ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena 2001 : La educación ambiental en Francia, Inglaterra y España. Una perspectiva comparada. *OEI Revista Iberoamericana de Educación* http://www.campus.oei.org/revista/edu_amb3.htm.
- FARRÉ, Joaquim, et al. 2005 : *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*. Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona.
- FELTRER Y MUNTION, Purificación (1883): *Lecciones de cosas sobre primeras materias industriales*. Librería e Imprenta de Gregorio Hernando, Madrid.
- FERNÁNDEZ BENITO, A. 1968 : La programación de las unidades didácticas en las escuelas de maestro único. En *Niveles, Cuestionarios y Programas Escolares*. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid, pp. 257-260.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M. Antonio y FERNÁNDEZ MANZANAL, Rosario 1985 : Las setas. Ejemplo de unidad didáctica. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 131, pp. 53-56.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonio 1935 : *Iniciaciones. Libro activo de las primeras letras*. Miguel A. Salvatella, Barcelona.
- FICHTE, J. G. 1899 : *Discursos á la nación alemana: regeneración y educación en la alemania moderna*. Prólogo y traducción de R. Altamira. La España Moderna. Imprenta de Idama Moreno, Madrid.
- FILHO, Lourenço 1933 : *La Escuela Nueva*. Labor, Barcelona / Buenos Aires.
- FINGER, Friedrich August 1893 : *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde*. Siebenten Auflage herausgegeben von Heinrich Makat. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.

- FONTQUERNI, Enriqueta y RIBALTA, Mariona 1976 : El CENU, un modelo de gestión pública de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 18, pp. 11 13.
- FORTUNY, Pere 1978 : Estudio de una Comarca. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 45, pp. 24 27.
- FOUCAULT, Michel 1984 : *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, Michel 1992 : Nietzsche, la Genealogía, la Historia. En J. Varela, et al. ed. , *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid, pp. 7 29.
- FOUCAULT, Michel 1999 : La verdad y las formas jurídicas. En J. Varela, et al. ed. , *Obras esenciales, vol. II. Estrategias de poder*. Paidós, Barcelona, pp. 169 281.
- FRANKLIN, Barry M y JOHNSON, Carla C 2006 : Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 2006 <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102ART1.pdf> .
- FROEBEL, Friedrich 1918 : *La educación del hombre*. Appleton y Compañía Chicago / New York / London.
- GALINO, María Ángeles 1968 : El movimiento pedagógico en la actualidad. En *Orientaciones pedagógicas para directores escolares* 1965 .
- Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid, pp. 61 67.
- GARCÍA CRESPO, Clementina 1982 : *Ideología y educación. Análisis de los libros de lectura de la escuela primaria 1940 1975* . Tesis de doctorado dirigida por A. Escolano. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- GARCÍA CRESPO, Clementina 1983 : *Lexico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria 1940 1975* . Ediciones Universidad de Salamanca / ICE, Salamanca.
- GARCÍA DEL DUJO, Ángel 1985 : *Museo Pedagógico Nacional 1882 1941* . Universidad de Salamanca / ICE, Salamanca.

- GARCÍA, Eladio 1936 : El problema del trabajo en las escuelas unitarias. *Revista de Pedagogía*, nº 173, pp. 199 205.
- GARCÍA HOZ, Victor 1948 : *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria*. CSIC, Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogía, Madrid.
- GARCÍA HOZ, Victor 1970a : *Diccionario de Pedagogía*. 2 Vol. Labor, Barcelona.
- GARCÍA HOZ, Victor 1970b : *Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid.
- GARCÍA HOZ, Victor 1971 : *Elementos para un programa de Enseñanzas Sociales*. Miñón, Valladolid.
- GARCÍA HOZ, Victor 1980 : *La educación en la España del siglo XX*. Ediciones Rialp, Madrid.
- GARCÍA HOZ, Victor s.f. : *Libro de trabajo sobre la vida social*. Instituto de Pedagogía C.S.I.C. , Madrid.
- GARCÍA, Pedro de Alcántara 1881 : *Enseñanza intuitiva y lecciones de cosas*. Gras y Compañía Imp. y Lit. de la Bibl. Univ. . Edición digital de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Madrid.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco F y MERCHÁN IGLESIAS, F Javier 2000 : Entrevista con Juan Delval. *Con Ciencia Social*, nº 4, pp. 99 122.
- GARCÍA Y GARCÍA, Juan Francisco 1935 : Motivos de trabajo escolar: la Geografía y la Historia en un programa escolar. *Boletín de educación de Salamanca y su provincia*, nº 14 15, pp. 15 21. Salamanca.
- GARCÍA Y GARCÍA, Juan Francisco 1966 : *Programas escolares. Primer Curso*. Publicaciones MANIN, Granada.
- GEHRS, J H 1929 : *Nature Study Book one* . American book Company, New York / Cincinnati / Chicago / Boston / Atlanta.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT 1992a : *Curriculum Educació Primària*. Servei de Difusió i Edicions, Barcelona.

- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT
1992b : *Educació infantil i educació primària*. Servei de Difusió i Edicions, Barcelona.
- GIBBS, David 1911 : Una ojeada histórica a los métodos de enseñanza de la geografía. En D. Gibbs, et al. ed. , *La enseñanza de la Geografía*. Ediciones de La Lectura, Madrid, pp. 1 23.
- GIL CRESPO, Adela 1962 : Croquis, planos y mapas en la enseñanza de la Geografía. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 78 82.
- GIMENO SACRISTÁN, José 1986 : *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, José 2003 : *El alumno como invención*. Morata, Madrid.
- GIMENO GUILLÉN, R B 1966 : *Naturaleza y Vida Social* 3°. Anaya, Salamanca/Madrid/Barcelona.
- GÓMEZ GARCÍA, María Nieves 1984 : *El Congreso Pedagógico de 1882. Un análisis de la mentalidad del maestro de enseñanza primaria de finales del siglo XIX en España*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico 1997 : Lecciones de cosas y centros de interés. En A. Escolano Benito ed. , *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 449 466.
- GONZÁLEZ GALLEGÓ, Isidoro (2002): El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. *Histodidáctica* <http://www.ub.edu/histodidactica/ccss.htm> .
- GONZÁLEZ AGAPITO, Josep, et al. 2002 : *Tradició i renovació pedagògica, 1898 1939: història de l'educació: Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Institut de Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Monserrat, Barcelona.
- GOODSON, Ivor F 1995 : *Historia de curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares Corredor, Barcelona.
- GOODSON, Ivor F 2000 : *El cambio en el curriculum*. Octaedro, Barcelona.

- GRAVES, Norman 1985 : *La enseñanza de la geografía*. Visor, Madrid.
- GRUP DE ROSA SENSAT, GRUP DE CIÈNCES SOCIALS 1981 : *Les ciències socials a la segona etapa d'EGB*. Rosa Sensat Edicions 62, Barcelona.
- GUIJARRO FERNÁNDEZ, Alfonso 1997 : *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis de doctorado dirigida por A. Luis Gómez. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo Oviedo.
- HAMAÏDE, Amelíe 1930 : *El método Decroly. Traducción y prólogo de Sidonio Pintado y un prefacio de Ed. Claparède*. Francisco Beltrán, Madrid.
- HANNOUN, H 1977 : *El niño conquista el medio. Actividades exploradoras en la escuela primaria*. Kapelusz, Buenos Aires.
- HENÁNDEZ HUERTA, José Luis 2005 : *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*. Globalia Ediciones Anthea, Salamanca.
- HERBART, J F 1935 : *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Espasa Calpe, Madrid.
- HERBART, J F s.f. : *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura, Madrid.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F Xavier 1990 : *Ensenyar Historia de Catalunya*. Graó,
- HERNÁNDEZ CARDONA, F Xavier 1995 : Balance y perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 236, pp. 8 11.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F Xavier 2002a : *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó, Barcelona.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F Xavier 2002b : Dinámicas curriculares en ciencias sociales. La Reforma y su deconstrucción. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 33, pp. 78 94.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María 1990 : Cien años de escuela en España 1875 1975 . En *Cien años de escuela en España 1875 1975* . Ediciones Diputación de Salamanca, Salamanca, pp. 11 37.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María 2000 : La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación, núm. extraordinario 2000* , pp. 113 136.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María 2002 : Adolfo Maíllo. Inspector de Primera Enseñanza en la República y en la guerra civil 1931 1936 . En A. Tiana Ferrer, et al. ed. , *Santiago Hernández Ruíz 1901 1988 y la educación de su tiempo. Miradas de un centenario 2001, Calatayud* . UNED Calatayud, Zaragoza, pp. 133 163.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María 2006 : De niño a escolar. El alumno como construcción pedagógica. En A. Escolano Benito ed. , *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 99 119.
- HERNÁNDEZ, Fernando 1992 : A vueltas con la globalización. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 202, pp. 64 66.
- HERNÁNDEZ, Fernando 1997 : La psicología en la educación escolar. Una revisión tras la fiebre de los últimos tiempos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 256, pp. 78 85.
- HERNÁNDEZ , Fernando y SANCHO, Juana 1989 : *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Laia, Barcelona.
- HERNÁNDEZ , Fernando y VENTURA, Montserrat 1992 : *La organización del curriculum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un caleidoscopio*. Graó / ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago 1946 : *Psicopedagogía del interés. Estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante de la pedagogía con temporánea*. UTEHA, Mexico.
- HERNANZ, Norberto 1926 : *Sucinta memoria de los ensayos pedagógicos del Centro de colaboración de Salceda*, Memoria manuscrita y fechada en Torre Val de San Pedro el 14 4 1926. Archivo de la JAE de la Residencia de Estudiantes, Madrid.
- HERNANZ, Norberto 1929 : Dos Congresos pedagógicos. *Escuelas de España Cuaderno I, Segovia: enero 1929* , pp. 73 105.

- HERRERO FABREGAT, Clemente 1996 : La geografía en la revista de escuelas normales 1923 1936 . *Estudios Geográficos*, vol. LVII, pp. 31 65.
- HERRERO SALGADO, Cesareo 1960 : *Prácticas de enseñanza. Segundo curso*. Gráficas JORCA, Zamora.
- HERVÁS, María José 1993 : Castilla y León: una alternativa para la escuela en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 211, pp. 44 49.
- HUERTA NAVES, Luis 1918 : *Syllabus de Pedagogía científica. Resumen del curso de conferencias sobre dicha materia, explicado por el autor en la Fundación González Allende*. Imprenta de Calderón, Toro.
- HUESO, Virgilio 1925 : La pedagogía y las recetas pedagógicas conclusión . *Revista de Pedagogía*, nº 48, pp. 535 540.
- IMBERNÓN, Francisco 1982 : *Il movimento di cooperazione educativa. La renovación pedagógica en Italia*. Editorial Laia, Barcelona.
- IME 2005 : *Memoria de actividades curso 2004 2005* , Excmo. Ayuntamiento de Salamanca, Salamanca.
- INCE, INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN 2001 : *Evaluación de Educación Primaria 1999*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte Madrid.
- INIESTA CORREDOR, Alfonso 1943 : *Orientaciones sobre la disciplina escolar*. Magisterio Español, Madrid.
- INSPECCIÓN, DE PRIMERA ENSEÑANZA DE SALAMANCA 1938 : *Boletín de educación de la provincia de Salamanca*. Número extraordinario, Salamanca.
- INSPECCIÓN, DE PRIMERA ENSEÑANZA DE SALAMANCA 1958 : Programas escolares 1957 58. *Boletín de educación de Salamanca y su provincia*, nº 25, pp. 1 41.
- INSPECCIÓN, DE PRIMERA ENSEÑANZA DE SALAMANCA 1964 : III Congreso Nacional de Pedagogía. *Boletín de Educación*, nº 47, pp. 7 11. Salamanca.

- JIMÉNEZ DE GREGORIO, F 1962 : Posibilidades y métodos de estudio de la comarca en la Escuela Primaria. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 68 71.
- JIMÉNEZ JAÉN, M 2000 : *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes 1970 1976*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, La Laguna.
- JIMÉNEZ, Jesús 1987 : La escuela rural: entre el olvido y la esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 151, pp. 8 11.
- JOLLY, R 1943 : *Un libro de lecciones de cosas. Adaptadas a las estaciones del año. Libro del maestro*. Vda. de Juan Ortíz, Madrid.
- JOVER, G 2004 : La Evolución de los Estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid. En *Un siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación, UCM, Madrid, pp. 35 45.
- KANT, Immanuel 1911 : Sobre Pedagogía. En L. Luzuriaga ed. , *Sobre educación. Kant, Pestalozzi y Goethe*. Daniel Jorro, Madrid, pp. 9 110.
- KLIEBARD, Herbert M 1986 : *The Struggle for the American Curriculum, 1893 1958*. Routledge and Keagan Paul, London / New York.
- KLIEBARD, Herbert M 2002 : *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*. Teacher College Press, New York.
- LALIENA ANDREU, Laura y SÁNCHEZ INIESTA, Tomás 1992 : *Propuestas de secuencia. Conocimiento del Medio*. Ministerio de Educación y Ciencia / Escuela Española, Madrid.
- LARA, Lola 1999 : Entrevista: Elvira Lindo. Escritora. Premio Nacional de Literatura Infantil 1998. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 281, pp. 8 14.
- LAVARA GROS, E 1969 : El medio ambiente como base didáctica en la etapa de globalización. *Vida escolar*, nº 106 107, pp. 9 12. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Primaria, CEDODEP, Madrid.
- LAY, W A 1825 : Las materias de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, nº 46, pp. 444 449. Madrid.

- LAY, W A 1931 : *Manual de Pedagogía*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- LÁZARO LLORENTE, Luis Miguel 2005 : Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970 1983. En E. Candeias ed. , *Actas de V Encontro Ibérico de Historia da Educação: Renovação Pedagógica*. Alma Azul, Coimbra / Castelo Branco, pp. 347 394.
- LEGORBURU, J 1967 : *Vida Social. Cuarto curso. Unidades Didácticas 2ª Parte* . S.M., Madrid.
- LERENA, Carlos 1983 : *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal, Madrid.
- LERENA, Carlos 1986 : *Escuela, ideología y clases sociales en España* Ariel, Barcelona.
- LEVASSEUR, M Ernesto 1911 : La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria. En D. Gibbs, et al. ed. , *La Enseñanza de la Geografía*. Ediciones de La Lectura, Madrid, pp. 25 76.
- LEY DE 1857 1985 : Ley de instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. En *Historia de la educación en España, Vol. II*. MEC, Madrid, pp. 245 300.
- LICERAS, Ángel 1993 : Importancia educativa del medio. Finalidades y objetivos. En A. L. García Ruiz ed. , *Didáctica de las Ciencias Sociales en la educación Primaria*. Algaida, Sevilla, pp. 19 44.
- LINDO, Elvira 2004 : Burbujas. *El País*, p. 64.
- LLOPIS, C y SERRANO, M T 1980 : *El área de experiencias en preescolar y ciclo preparatorio*. Narcea, Madrid.
- LLOPIS, Rodolfo 1927 : *La pedagogía de Decroly. Dos ensayos*. Ediciones de La Lectura, Madrid.
- LLORCA, Ángel 1914 : *El primer año de Geografía Universal. Libro para niños y niñas* . Librería de los sucesores de Hernando, Madrid.
- LLORENS, Marina 1980 : La Ciencia: puente entre el niño y su medio. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 67 68, pp. 28 30.

- LÓPEZ DE SENA, José María 1935 : Trabajos realizados en nuestras escuelas. Graduada de niños de Santibañez de Bejar. *Boletín de educación de Salamanca y su provincia*, nº 14 15, pp. 22 31.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, María Teresa 1982 : Planes y programas escolares en la legislación española. *Bordón*, vol. XXXIV, nº 242 243, pp. 127 202.
- LÓPEZ SANTAMARÍA, Jesús 2006 : Anarquismo y educación en la II República. Conferencia inédita pronunciada con ocasión de la exposición “La Escuela de la II Republica”, en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca 30 11 2006 .
- LUIS, Alberto y URTEAGA, Luis 1982 : Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar. *Geo Crítica* <http://www.ub.es/geocrit/38.htm> , nº 38, pp. 1 48.
- LUIS GÓMEZ, Alberto (1982): ¿Didáctica o metodología? Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 89, pp. 51 55.
- LUIS GÓMEZ, Alberto 1984 : La crisis de la geografía española como materia de bachillerato. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 113, pp. 57 59.
- LUIS GÓMEZ, Alberto 1985 : *La Geografía en el bachillerato español 1836 1970* . Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- LUIS GÓMEZ, Alberto 1998 : Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* <http://www.ub.es/geocrit/b3w123.htm> , nº 128, pp. 1 32.
- LUIS GÓMEZ, Alberto 2001 : Materiales para el aula, historia y memorias: a propósito de una carpeta didáctica sobre Juan Benejam Vives. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* <http://www.ub.es/geocrit/b3w331.htm> , nº 331, pp. 1 12.

- LUIS GÓMEZ, Alberto y ROMERO MORANTE, Jesús 2007 : *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España 1830 1953* . Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, Santander. En imprenta .
- LUZURIAGA, Lorenzo 1931 : Ideas para una reforma constitucional de la educación pública. *Revista de Pedagogía*, vol. X, pp. 145 150.
- LUZURIAGA, Lorenzo 1956 : *Antología pedagógica*. Losada, Buenos Aires.
- MAÍLLO, Adolfo 1929 : Un ensayo de trabajo colectivo. *Revista de Pedagogía*, nº 93, pp. 397 403. Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1934a : *El libro del trabajo*. M. A. Salvatella, Barcelona.
- MAÍLLO, Adolfo 1934b : Hacia la escuela española. *Revista de Pedagogía*, nº 148, pp. 149 156.
- MAÍLLO, Adolfo 1934c : *Naturaleza. Ensayo de correlación entre las ciencias físico químicas y naturales . Segundo Volumen: la vida*. Florencia, Pamplona.
- MAÍLLO, Adolfo 1935a : *Nociones de Pedagogía*. Editorial Magisterio Español, Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1935b : Sobre la escuela española. *Revista de Pedagogía*, nº 157, pp. 16 21.
- MAÍLLO, Adolfo 1937 : *Notas sobre el desarrollo del cursillo de Formación Profesional del Magisterio. 16 28 de agosto de 1937 ambos inclusive* , Legado de A. Maíllo. Archivo y Biblioteca de la Diputación de Cáceres. Carpeta 37.
- MAÍLLO, Adolfo 1943 : *Educación y revolución*. Editora Nacional, Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1950a : En pro de la Escuela Activa. *El Magisterio Español*, Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1950b : Más sobre la Doctrina Pedagógica de la Intuición. En el VI centenario de Ockam . *Estudios Pedagógicos*, vol. VII, pp. 24 45.
- MAÍLLO, Adolfo 1951 : Concentración o sistematización? *El Magisterio Español*, 10 de enero de 1951, Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1960 : *Problemas de ecología escolar*. CEDODEP, Madrid.

- MAÍLLO, Adolfo 1961 : *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1962a : El estudio de la localidad en la Escuela Primaria. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 94 95.
- MAÍLLO, Adolfo (1962b): Reflexiones previas a una didáctica de la Geografía. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 3 6.
- MAÍLLO, Adolfo 1969a : *Educación de adultos. Educación permanente*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1969b : Folklore y centros de interés, Recorte de artículo sin número de página consultado en el legado de A. Maíllo del Archivo y Biblioteca de la Diputación de Cáceres . *Servicio* 24 2 1969 .
- MAÍLLO, Adolfo 1977 : La entraña pedagógica de la II República. *Escuela Española* 26 10 1977 , Madrid
- MAÍLLO, Adolfo 1981 : *La Escuela rural y su entorno*, Guión de conferencia fechado el 4 5 1981. Legado Adolfo Maíllo. Archivo y Biblioteca de la Diputación Provincial de Cáceres, Capeta 24, Cáceres.
- MAÍLLO, Adolfo 1984 : “*Curriculum Vitae*” de Adolfo Maíllo García: hitos y huellas del camino. Gráficas Impress, Madrid.
- MAÍLLO, Adolfo 1989a : *Breve croquis del libro* 2 XII 1989 , Texto manuscrito. Legado de Adolfo Maíllo, Archivo y Biblioteca de la Diputación Provincial de Cáceres, Cáceres.
- MAÍLLO, Adolfo 1989b : *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación Básica, Madrid.
- MAINER, Juan 2007 : *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional* 1900 1970 . Tesis de doctorado dirigida por R. Cuesta, et al. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- MAINER, Juan y MATEOS, Julio 2007 : Los inciertos frutos de una ilusión nada siembra. La Junta de Ampliación de Estudios JAE y la Didáctica

- de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación. Número extraordinario 2007 "Reformas e innovaciones educativas España, 1907 1939 . En el centenario de la JAE"*, pp. 191 214.
- MANJÓN, Andrés 1897 : Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad de Granada. Imp. y Lib. López Guevara, Granada.
- MANZANARES BERIAIN, Alejandro 1958 : *Naturaleza lecturas amenas y sencillas sobre los seres que nos rodean* . Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
- MANZELLI, Paolo 1980 : La integración de las ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 71, pp. 33 35.
- MARCOS RODRÍGUEZ, Ernesto 1936 : Plan de Enseñanza Primaria: Las lecciones de cosas y las Ciencias Físico Naturales en la Escuela. Dalmau Carles Pla, Gerona.
- MARÍN CABRERO, Rosa 1954 : *Programas escolares de Escuela Graduada y Unitaria. Con arreglo a los Cuestionarios Nacionales publicados por la Dirección General de Enseñanza Primaria*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
- MARÍN ECED, Teresa 1990 : *La renovación pedagógica en España 1907 1936 : los pensionados en pedagogía por la JAE*. CSIC, Madrid.
- MARÍN ECED, Teresa 1991 : *Innovadores de la educación en España*. Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca.
- MARINEL LO, Manuel 1927 : *La mano del hombre. Lecciones de cosas acerca de las transformaciones principales de las primeras materias*. Imprenta Elzeviriana y Librería Carmí, Barcelona.
- MARLET, Albert y SERRANO, Josep 1981 : Recursos para trabajar el medio. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 74, pp. 64 66.
- MARTÍ ALPERA, Felix 1904 : *Por las escuelas de Europa*. Sucesores de Hernándo, Madrid.
- MARTÍN, Pilar 1980 : Dos experiencias de Salamanca: Villares de Yeltes. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 62, pp. 20 21.

- MARTÍN, Salustiano 2005 : La comprensividad como estratagema. La lucha de clases en la educación . *Crisis 2005. Boletín de reflexión del colectivo Baltasar Gracián* <http://www.colectivobgracian.com> , nº 10.
- MARTÍN, Salustiano 2006 : Currículo y pedagogía en la escuela primaria. *Crisis 2006. Boletín de reflexión del colectivo Baltasar Gracián, nº 11, abril.* www.colectivobgracian.com , pp. 28 34.
- MARTÍNEZ ECHALAR, Carles 1984 : La Ley de CEPEPC, aportación a la escuela pública catalana. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 111, pp. 51 54.
- MARTÍNEZ VAL, J M 1962 : Criterios fundamentales en la redacción de los programas para la enseñanza de la Geografía. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 72 74.
- MATA, Marta 1981 : Los nuevos programas de la EGB en las comunidades autónomas: Lengua y Ciencias Sociales. En *Los programas renovados de la EGB análisis, crítica y alternativas* . ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, pp. 75 79.
- MATA, Marta 2002 : Los MRPs en el estado español: una aportación desde Catalunya. *Concejo Educativo, Castilla y León* <http://www.concejoeducativo.org> .
- MATEOS, Julio 1993 : Problemas de ayer y de hoy. Tema del mes: escuela rural . *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 144, pp. 6 12.
- MATEOS, Julio 1998 : Del niño yuntero al letrado teledirigido: mitos y pervivencias de la marginación rural. En *Dónde están los lectores?* Fundación G. Sánchez Ruipérez, Salamanca, pp. 83 108.
- MATEOS, Julio 2001a : Genealogía del código pedagógico del entorno. En J. Mainer ed. , *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Diada Sevilla, pp. 151 158.
- MATEOS, Julio 2001b : La formación crítica del profesorado en el espacio federicariano. El caso de Fedicaria Salamanca. En J. Mainer ed. , *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Diada, Sevilla, pp. 61 80.

- MATEOS, Julio 2001c : Razonable optimismo de un autor ante el dudoso des-
censo de las ideas innovadoras a la práctica escolar. *Con Ciencia Social*, nº
5, pp. 177 182.
- MATEOS, Julio 2003 : Ponencia inédita del Curso Extraordinario “Reformas
escolares, innovaciones educativas y didáctica crítica” 13 11 2003 . Facultad
de Educación de la Universidad de Salamanca.
- MATEOS, Julio 2004 : El alumno niño: entre el análisis genealógico y la re-
flexión pedagógica. *Con Ciencia Social*, nº 8, pp. 144 147.
- MATEOS, Julio 2005 : Genealogía del código pedagógico del entorno. *AULA*,
Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 13, pp. 19 35.
- MATEOS, Julio, et al. 1988 : *El impacto humano sobre la naturaleza* ICE /
Publicaciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- MATEOS, Julio, et al. 1986 : *Estudio interdisciplinar de la comarca en EGB*. ICE /
Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- MATEOS, Julio y VICENTE, Marisa 1994 : *Conocimiento del Medio*, 5. *Castilla y
León*. Anaya, Madrid.
- MATEOS MONTERO, Aurora 1984 : *Memorias del siglo XIX 1875 1914 como
fuente de información lingüística y literaria*. Tesis de doctorado dirigida por
M. P. Battaner. Publicada en microfichas. Departamento de Filología
Española de Universidad de Barcelona, Barcelona.
- MAYO, Charles 1849 : *Lecciones sobre objetos, destinadas para niños de cinco a ocho
años traducidas del original inglés* . Imprenta del Colegio de Sordo Mudos,
Madrid.
- MCEP, Secretaría Estatal. Almería 1986 : Los GG. TT. del MCEP. Estamos
todos los que somos? *Al vuelo*, nº 0, p. 2.
- MCEP SALAMANCA 1981 : Innovaciones pedagógicas en Castilla y León.
Cuadernos de Pedagogía, nº 79, pp. 46 49.
- MCLUHAN, Marshall 1969 : *La galaxia Gutemberg: génesis del Homo tipográphi-
cus*. Aguilar, Madrid.

- MEC 1967 : Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria BOE de 13 de febrero .
- MEC 1969a : Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación BOE de 15 de agosto .
- MEC 1969b : *Informe sobre la Educación en España: Bases para una política educativa Libro Blanco* . Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MEC 1970 : Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa BOE de 6 de agosto .
- MEC 1974 : *Educación General Básica. Nuevas orientaciones. Primera etapa*. Magisterio Español, Madrid.
- MEC 1982a : Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica BOE 115/82 de 14 de mayo .
- MEC (1982b): Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas del Ciclo Medio de la EGB BOE de 15 de abril .
- MEC 1987 : *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- MEC 1989 : *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MEC 1990 : Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo BOE de 4 de octubre .
- MEC 1991a : Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria BOE 220/91 de 13 de septiembre de 1991 .
- MEC 1991b : Real Decreto de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria BOE 152/91 de 26 de junio .
- MEC 1992 : *Área de Conocimiento del Medio. Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- MECD 2002 : Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación BOE de 24 de diciembre .
- MECD 2003 : Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria BOE 157/2003 de 2 de julio de 2003 .
- MELCÓN BELTRÁN, Julia 1995 : *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- MELCÓN BELTRÁN, Julia 2000a : Ciencia aplicada y educación popular. En A. Tiana Ferrer ed. , *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. UNED, Madrid, pp. 161 199.
- MELCÓN BELTRÁN, Julia 2000b : Currículo escolar y lecciones de cosas. En A. Tiana Ferrer ed. , *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. UNED, Madrid, pp. 135 160.
- MEN 1945 : Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 BOE de 18 de julio de 1945 , pp. 385 416.
- MEN 1946 : Ley de Educación Primaria: Aprobada en la sesión de las Cortes Españolas de 14 de julio de 1945 BOE de 18 de julio de 1945 . Magisterio Español, Madrid.
- MEN 1953 : *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, Madrid.
- MEN 1964a : Ley 27/1964 de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años BOE de 4 de mayo .
- MEN 1964b : Resolución de 21 de febrero de 1964 por la que se aprueba el Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica Boletín del Ministerio de Educación Nacional de 20 de abril de 1964 .
- MEN 1965a : Ley 169/1965 de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria BOE de 23 de diciembre .

- MEN 1965b : Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria BOE de 24 de septiembre de 1965 .
- MERCHÁN IGLESIAS, F Javier 2005 : *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro, Barcelona.
- MÉRIDA NICOLICH, Eloisa 1983 : *Índice de la Revista de Pedagogía 1922 1936 . Análisis de contenido*. EUNSA, Pamplona.
- MESONERO ROMANOS, Ramón 1975 : *Memorias de un setentón*. Tebas, Madrid.
- MESSER, August 1935 : *Historia de la pedagogía*. Labor, Barcelona.
- MIPBA 1931a : Decreto de 29 de septiembre de 1931 de reforma de Escuelas Normales Gaceta de Madrid de 30 de septiembre de 1931 .
- MIPBA 1931b : Decreto de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas Gaceta de Madrid de 30 de mayo de 1931 .
- MIPBA 1991 : Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza. Aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, el 9 XII 1932. En *Historia de la educación en España. Tomo IV, La educación durante la Segunda República y la guerra civil 1931 1939* . Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 192 201.
- MIPS 1937a : Decreto de 28 de octubre de 1937 por el que se aprueba el plan de estudios primarios Gaceta de la República de 31 de octubre .
- MIPS 1937b : Orientaciones didácticas y organizativas de 11 de noviembre de 1937 Gaceta de la República de 19 de noviembre .
- MIR, Marina y TERRADAS, Jaume 1982 : Itinerarios de la naturaleza: límites y posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 91 92, pp. 9 12.
- MONTES MORENO, Soledad 2003 : *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano americana 1891 1934 . La construcción del conocimiento pedagógico en España*. . Ediciones Pomares, Barcelona.

- MONTESINO, Pablo 1988 : *Curso de educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía edición, estudio y notas de Anastasio Martínez Navarro; transcripción de Paloma Hernández Fraile* . Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Madrid.
- MONTESINO, Pablo 1992 : *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos escrito en virtud de acuerdo de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo* . CEPE, Madrid.
- MONTESINO, Pablo 2006 : *Liberalismo y educación del pueblo. Selección de textos y estudio introductorio de Bernat Sureda* . Biblioteca Nueva, Madrid.
- MORENO GARCÍA, Juan Manuel 1968 : Los nuevos cuestionarios nacionales: análisis de sus objetivos y fundamentos. En E. Lavara Gros ed. , *Didáctica*. COMPI, Madrid, pp. 17 32.
- MUÑOZ SEDANO, A 1987 : Análisis de la situación española: la evolución del curriculum de la EGB y las estrategias de aprendizaje. En J. Nisbet, et al. ed. , *Estrategias de aprendizaje*. Santillana, Madrid, pp. 137 165.
- NADAL, Margarida y PUJOL, Jordi 1981 : Badalona. Recuperar la naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 84, pp. 68 73.
- NATALÍAS, Pedro 1927 : Un ensayo del método de los centros de interés. *Revista de Pedagogía*, nº 66, pp. 260 267.
- NAVARRO HIGUERA, J 1969 : Actividades complementarias de la escuela y su proyección en la localidad. *Vida escolar*, nº 106 107, pp. 24 31.
- NEGRÍN FAJARDO, Olegario 2005 : La depuración del profesorado de los institutos de Segunda Enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional. *Historia de la Educación*, nº 24, pp. 503 542.
- NOGUÉS, Agustín 1927 : La enseñanza de la Tecnología en la escuela primaria. *Revista de Pedagogía*, nº 65, pp. 229 232.
- NOVO, María 1998 : La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. UNESCO / Universitas, Madrid.

- NUALART, C B 1942 : *Lecciones de cosas libro primero* . I. G. Seix Barral y Hnos., Barcelona.
- OBREGÓN GARCÍA, Mario 1981 : Arganda del Rey y su entorno. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 73, pp. 49 51.
- ONIEVA, Antonio J 1931 : El problema de la escuela rural. *Revista de Pedagogía*, nº 117, pp. 394 398.
- ONIEVA, Antonio J 1960 : *Lo que nos proporcionan los animales*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
- ONIEVA, Antonio J y TORRES, Federico 1955 : *Enciclopedia Hernando. Periodo de iniciación profesional. Segundo curso. Escuelas masculinas*. Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid.
- ORGAZ, A 2003 : Los Centros de Colaboración Pedagógica: Inicios de renovación en la Escuela del franquismo. En J. Eguizábal coord. , *Etnohistoria de la Educación XII Coloquio de Historia de la Educación* . Universidad de Burgos / SEDHE, Burgos, pp. 247 252.
- ORIEUX, Marcel y EVERAERE, Marcel 1965 : *Leçons de choses. Cours moyen*. Classiques Hachette, Paris.
- ORTEGA CANTERO, N 2001 : *Paisajes y excursiones Francisco Giner, La Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama* . Raices Editorial / Caja Madrid, Madrid.
- ORTEGA GONZÁLEZ, Felipe 1947 : *Metodología de la Geografía*. Imp. Escuela del Ave María, Granada.
- ORTEGA UCEDO, J J 1966 : *Motivos de interés. Progreso de globalización. Naturaleza y Vida social 3º* . Sucesores de Rivadeneyra, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, José 1983 : *La rebelión de las masas*. Orbis, Barcelona.
- PALACIOS, JESÚS 1979 : Quién es ...? A. Gramsci. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 54, p. 37.
- PARDO, Alberto Equipo Alemanar 1986 : *Espora, C. Naturales, 4º EGB*. Anaya, Madrid.
- PASTOR 1997 : *Conocimiento del medio, 4º*. S.M., Madrid.

- PAZ PELÁEZ, Águeda 1935 : Trabajos realizados en nuestras escuelas. Graduada de niñas de “El Salvador”. Alimentos: El Cerdo. Cuarto curso . *Boletín de educación de Salamanca y su provincia*, nº 10 11, pp. 22 28.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar 1994 : Organización de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 131, pp. 55 59.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar, *et al.* 1997 : El área del conocimiento del medio Un cajón de sastre? *Investigación en la Escuela*, nº 31, pp. 17 40.
- PÉREZ GALÁN, Mariano 1975 : *La enseñanza de la Segunda República*. Edicusa, Madrid.
- PÉREZ SERRANO, Martina 1990 : *Las Prácticas de Enseñanza. Visión histórico legislativa*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich 1911a : El libro de las madres. En L. Luzuriaga ed. , *Kant, Pestalozzi y Goethe*. Daniel Jorro, Madrid, pp. 145 156.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich 1911b : La veladas de un ermitaño. En L. Luzuriaga ed. , *Kant, Pestalozzi y Goethe*. Daniel Jorro, Madrid, pp. 113 141.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich 1932 : *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Espasa Calpe, Madrid.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich 1988 : *Cartas sobre educación infantil*. Tecnos, Madrid.
- PIAGET, Jean (1977): Algunas reflexiones sobre la Pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 27, pp. 10 11.
- PIT, Klaas y STILMA, Bert 1992 : *Vier eeuwen Comenius*. Comenius College, Hilversum.
- PLA CARGOL, Joaquín 1940 : *Otras lecciones de cosas (lecturas científicas)*. Pla / Dalmau Carles, Gerona.
- PLANS, Pedro 1962a : La enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 19 22.
- PLANS, Pedro 1962b : La Geografía humana en la escuela. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 39 42.

- POPKEWITZ, Thomas S 1994 : Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, nº 305, pp. 103 137.
- POPKEWITZ, Thomas S 1998 : *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción de nuevos docentes*. Pomares Corredor, Barcelona.
- PORCEL, Fernando 1925 : *Lecciones de cosas*. Tipografía Porcel, Palma de Mallorca.
- POVEDA, Rafael 1980 : Dos experiencias de Salamanca: Campo de Ledesma. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 62, pp. 18 20.
- POZUELOS ESTRADA, F José 2000 : *El curriculum integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de un caso*. Tesis de doctorado dirigida por A. Romero Muñoz. Departamento de Educación, Facultad de Educación. Universidad de Huelva, Huelva.
- PRENSA ESCOLAR 1977 1985 : Colección fotocopiada de periódicos escolares producidos en centros rurales salmantinos a cargo de maestros del MCEP.
- PUIGGRÓS, A 1990 : Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino 1885 1916 . En *Historia de la Educación en Argentina. Tomo I*. Galerna, Buenos Aires.
- PULPILLO, Ambrosio 1968 : El programa de actividades que reclaman los niveles de promoción. En *Niveles, cuestionarios y programas escolares*. Publicaciones del CEDODEP, Madrid, pp. 69 76.
- PULPILLO, Ambrosio 1969a : El binomio escuela sociedad. *Vida escolar*, nº 106 107, pp. 16 19.
- PULPILLO, Ambrosio 1969b : El gobierno de la comunidad como “nucleo básico” para un trabajo en equipo. *Vida escolar*, nº 106 107, pp. 20 23.
- QUERRIEN, Anne 1994 : *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.

- RABAZAS ROMERO, Teresa 2001 : *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España 1839 1901* . Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- RAMOS, Antonio, *et al.* 1984 : *Sociedad, 3, EGB Ciclo Medio*. Santillana, Madrid.
- RAMOS, Antonio, *et al.* 1986 : *Sociedad, 4º, Castilla y León*. Santillana, Madrid.
- RAMOS, E 1966 : *Unidades didácticas 4º* . Miñón, Valladolid.
- REVEL, Jacques 1993 : Los usos de la civilidad. En P. Ariés, et al. ed. , *Historia de la vida privada. Tomo III. Del Renacimiento a la Ilustración*. Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 169 209.
- REVERTE, I 1962 : La Geografía económica y su enseñanza. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 46 49.
- REVISTA DE EDUCACIÓN 1952 : Antigua Escuela del Mar. *Revista de Educación*, nº 6, pp. 52 63.
- RICO VERCHER, Manuel 1969 : El estudio del medio ambiente. Sus posibilidades para la exposición escolar. *Vida escolar*, nº 106 107, pp. 40 45.
- RIERA I GASSIOT, Ignasi 1985 : Recuerdos de nuestra escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 125, pp. 62 65.
- RIERA, Sebastià y VILARRUBIAS, Pía 1986 : Globalización e interdisciplinariedad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, pp. 48 53.
- RIFÀ VALLS, Montserrat 2005 : Historia del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson. *Con Ciencia Social*, nº 9, pp. 70 98.
- RIOJA, E 1927 : Metodología de los estudios de la Naturaleza. La labor de dentro y de fuera de la escuela. *Revista de Pedagogía*, nº 61, pp. 7 12.
- ROCHA, Elvira 2006 : *El Colegio de Santa Elisabeth*, Texto manuscrito inédito. Barcelona.
- RODRÍGUEZ MATA, A 1922 : La escuela de Decroly y el método activo. *Revista de Pedagogía*, nº 3, pp. 86 89.

- RODRÍGUEZ MIGUEL, Mariano 1957 : *Viaje infantil. Ligeros conocimientos sobre los grandes inventos, al alcance de los niños*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
- RODRÍGUEZ SEPÚLVEDA, Florinda 1935 : Motivos de trabajo escolar. “La lana”. Graduada de niñas “El Salvador”, de Bejar. *Boletín de educación de Salamanca y su provincia*, nº 9, pp. 4 6.
- ROIG, Tina y ROS, Roser 1979 : Algo más que pre escuela. La renovación del parvulario. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 60, pp. 35 38.
- ROMERO MORANTE, Jesús y LUIS GÓMEZ, Alberto 2000 : *La crítica de la didáctica como punto de partida de una didáctica crítica. Trabajo inédito* .
- ROMERO MORANTE, Jesús y LUIS GÓMEZ, Alberto 2006 : La experiencia del viaje. Una conversación con Miguel A. Pereyra. *Con Ciencia Social*, nº 10, pp. 105 128.
- ROMERO MORANTE, Jesús, *et al.* 2007 : La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero, *et al.* ed. , *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Santander, pp. 9 77.
- ROUSSEAU, Jean Jacques 1985 : *Emilio o de la educación*. Edaf, Madrid.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María 1979 : *La geografía en la enseñanza no universitaria: aportaciones para una didáctica de la misma*, Memoria de licenciatura dirigida por Francisco Quirón. Universidad de Oviedo.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María 1997 : *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria Guía de textos para un enfoque crítico* . Akal, Madrid.
- RUBIÉS MONJONELL, Ana 1925 : *Memoria de los trabajos realizados en la escuela durante los tres últimos años*, Manuscrito mecanografiado y fechado en Barcelona, enero de 1925. Archivo de la JAE, Residencia de Estudiantes, Madrid.
- RUBIÉS MONJONELL, Ana 1928 : El método Decroly. Un curso ensayo en una escuela nacional. *Revista de Pedagogía*, nº 74, pp. 58 65.

- RUBIÉS MONJONELL, Ana 1929 : La educación nueva en la práctica. Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria. *Revista de Pedagogía*, nº 91, pp. 302 308.
- RUBIO Y GALÍ, Federico 1977 : *Mis maestros y mi educación*. Tebas, Madrid.
- RUIZ AMADO, RAMÓN 1940 : *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Editorial Librería Religiosa, Barcelona.
- RUIZ BERRIO, Julio 1968 : La enseñanza de la lectura por el método global. En E. Lavara Gros ed. , *Didáctica*. COMPI, Madrid, pp. 241 256.
- RUIZ BERRIO, Julio 1970 : *Política escolar de España en el siglo XIX 1808 1833* . Instituto de Pedagogía “San José de Calasanz”, CSIC, Madrid.
- RUIZ BERRIO, Julio 2000 : *Las culturas escolares de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- SADOVNIK, A R 1992 : La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein. Un enfoque estructuralista. *Investigación en la Escuela*, nº 17, pp. 7 27.
- SÁINZ RODRÍGUEZ, Pedro 1991 : La Escuela y el Estado nuevo. Discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional en 1938. En *Historia de la educación en España, Vol. IV*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 455 464.
- SÁINZ RUIZ, Fernando 1923 : Un nuevo sistema de educación y organización escolar. «El Dalton Laboratory Plan». *Revista de Pedagogía*, nº 16, pp. 132 137.
- SÁINZ RUIZ , Fernando 1924 : *El programa escolar*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- SÁINZ RUIZ, Fernando 1926 : Escuelas nuevas e ideales viejos. *Revista de Pedagogía*, nº 50, pp. 61 66.
- SÁINZ AMOR, Concepción 1933 : *La escuela rural activa*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- SALGUEIRO, Ana María 1998 : *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etno gráfico*. Octaedro, Barcelona.

- SÁNCHEZ ARBÓS, María 2006 : *Mi Diario*. Gobierno de Aragón / Caja Inmaculada, Zaragoza.
- SÁNCHEZ BUCHÓN, C 1969 : El tiempo libre en relación con el medio ambiente. *Vida escolar*, nº 106 107, pp. 32 36.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, Rafael 2002 : *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Ediciones Destino, Barcelona.
- SÁNCHEZ OGALLAR, Antonio 1990 : Las novedades del área. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 177, pp. 15 17.
- SÁNCHEZ SARTO, Luis 1936 : *Diccionario de Pedagogía, Vol. I*. Labor, Barcelona.
- SANCHO TEJEDOR, Mariano 1987 : Actividades didácticas para el conocimiento del medio. Cincel, Madrid.
- SANTAMARÍA ARÁNDEZ, Álvaro (1965): La iniciación geográfica. *Publicaciones de la Revista de Enseñanza Media. Didáctica de Historia y Geografía (Estudios Monográficos)*, vol. I, nº 481, pp. 79 123.
- SANTILLANA, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE 1966 : *Diploma 3º. Unidades didácticas*. Santillana, Madrid.
- SANTULLANO, Luis 1922 : Campo y ciudad. La escuela y la vida rural. *Revista de Pedagogía*, nº 10, pp. 361 366.
- SCURATI, C. y DAMIANO, E. 1977 : *Interdisciplinarietà y didáctica*. Adara, La Coruña.
- SECRETARÍA DE ESTADO 1838 : Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838, en *Compilación Legislativa de Instrucción Pública, vol. II 1879* . Imprenta de Fortanet, Madrid.
- SEMINARIO CIENCIAS SOCIALES, Aragón 1978 : La localidad y su entorno: modelo de programación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 41, pp. 20 23.
- SENSAT, Rosa 1929 : Lecciones de Ciencias en relación con la vida diaria. *Revista de Pedagogía*, nº 94, pp. 439 448.
- SERRANO DE HARO, Agustín 1962 : *Horizontes abiertos. El libro de la previsión escolar*. Escuela Española, Madrid.

- SHELDON, E A 1928 : *Lecciones de cosas. En series graduadas, con nociones de objetos comunes*. D. Appleton and Company, New York / London.
- SIMÓ RUESCAS, Julio (1999): Ciencia, ideología y conflicto político. La polémica evolucionista en España a través del diario republicano La Justicia 1888 1897 . *Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº 21, pp. 213 225.
- SLUYS, A 1911 : La enseñanza de la Geografía. En D. Gibbs, et al. ed. , *La enseñanza de la Geografía* Ediciones de La Lectura, Madrid, pp. 77 115.
- SOLANA, Antonio 1940 : *Compendio de Historia de la Pedagogía*. Editorial Escuela Española. Hijos de Ezequiel Solana, Madrid.
- SOLANA, Ezequiel 1963 : *Lecciones de cosas*. Escuela Española, Madrid.
- SOSA, NICOLÁS Coord. 1995 : *Educación ambiental. Sujeto, entorno y sistema*. Amarú, Salamanca.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xose Manuel 1998 : *Didáctica de la Geografía*. Problemas sociales y conocimiento del medio. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- SPENCER, Herbert 1884 : *De la educación intelectual, moral y física*. Librería de Victoriano Suárez, Madrid.
- SUREDA GARCÍA, Bernat 2005 : Estado, colectivos sociales y renovación pedagógica en la España del siglo XIX. En Ernesto Candeias ed. , *Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação Pedagógica*. Alma Azul, Coimbra / Castelo Branco, pp. 21 47.
- TEIXIDÓ I PLANAS, M 1981 : Experiencia social y natural. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 76, pp. 18 19.
- TERRÓN BAÑUELOS, Aida 2006 : Lo que la escuela transmitió: el currículo y su acreditación. En A. Escolano Benito ed. , *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, pp. 145 169.
- TIANA FERRER, Alejandro Dir. 2000 : *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias ideológicas*. UNED, Madrid.

- TIANA FERRER, Alejandro 1994 : Los movimientos obreros y la educación. En B. Delgado ed. , *Historia de la Educación en España y América. Vol. III*. Morata, Madrid, pp. 600 604 y 606 612.
- TITONE, Renzo 1966 : *Metodología didáctica*. Rialp, Madrid.
- TIZÓN, Ana María, et al. 1994 : *La ciudad, nuestra gran casa*. IME del Ayuntamiento de Salamanca, Salamanca.
- TOMÁS Y SAMPER, Rodolfo 1936 : *Apuntes de Pedagogía*. Instituto Samper, Madrid.
- TORRECILLA HERNÁNDEZ, Luis 1998 : *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- TORRES, Federico 1962 : *Cien lecciones de cosas*. Hernando, Madrid.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo 1994 : *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata, Madrid.
- TORT BARDOLET, Antoni 1996 : Del activismo a la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253, pp. 72 77.
- TRILLA BERNET, Jaume 1989 : De la escuela ciudad a la ciudad educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 176, pp. 8 12.
- TYACK, D y TOBIN, W 1994 : The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* vol. XXXI, pp. 435 479.
- UCEDA CASTRO, Consuelo 2005 : Maestra de por vida. En F. Imbernon co ord. , *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa* . Graó, Barcelona, pp. 77 83.
- UCEDA CASTRO, Consuelo y JIMÉNEZ GARIJO, María 1990 : Síntesis de la propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 177, pp. 10 14.
- URABAYEN, Leoncio 1932 : El dramatismo de la Geografía Humana. En Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Navarra: *Semana Pedagógica de Navarra. Crónica y recopilación de trabajos*. Bengaray Impresor, Pamplona, pp. 60 72.

- VALDIVIA, E 1962 : Paisaje y geografía. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 36 38.
- VALLS, Vicente 1928 : Las ciencias inductivas en la escuela. *Revista de Pedagogía*, nº 73, pp. 5 10.
- VALLS, Vicente 1929 : El estudio de la naturaleza y la escuela activa. *Revista de Pedagogía*, nº 90, p. 252.
- VARELA, Julia 1983 : *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. La Piqueta, Madrid.
- VARELA, Julia 1991 : Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, nº 6, pp. 65 71.
- VARELA, Julia 1995 : El estatuto del saber pedagógico. En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica, 1993*. Morata Paideia, Madrid, pp. 61 69.
- VARELA, Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando 1991 : *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.
- VÁZQUEZ, M y MENÉNDEZ, E 1993 : *Proyecto curricular del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Primaria*. Escuela Española, Madrid.
- VEGA GIL, Leoncio Coord. 1998 : *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Instituto de Estudios Zamoranos “Florian de Ocampo”, Salamanca.
- VILÁ VALENTÍ, Juan 1961 : Fines y medios del estudio de la Geografía local en la Escuela. *Vida escolar*, nº 27, pp. 2 4. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Primaria, CEDODEP, Madrid.
- VILÁ VALENTÍ, Juan 1962a : Algunos aspectos de la metodología actual en la enseñanza de la Geografía. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 15 18. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Primaria, CEDODEP, Madrid.
- VILÁ VALENTÍ, Juan 1962b : Material didáctico. *Vida escolar*, nº 35 36, pp. 75 77. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Primaria, CEDODEP, Madrid.

- VILAR RODRÍGUEZ, Margarita s.f. : Los orígenes de la previsión social en Galicia 1900 1935 : análisis del nacimiento e implantación de los primeros seguros sociales. *III Congreso de Economía de Galicia: 12 de diciembre de 2005* <http://idegaweb.usc.es/cegal/comunicaciones/area03/mvilarce.pdf> .
- VILARRASA, Araceli 2004 : *El medi local com a escala d'anàlisi a l'ensenyament de les ciències socials. Educació secundària*. Tesis de doctorado dirigida por P. Benejam, et al. Departament de Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- VILLALAÍN BENITO, José Luis 1999 : *Manuales escolares en España. Tomo II: Libros de texto autorizados y censurados 1833 1874 . Publicación del "Proyecto Manes"*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- VILLAR, Aniceto 1957 : *Corazón infantil*. Miguel A. Salvatella, Barcelona.
- VIÑAO, Antonio 1990 : *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España 1898 1936* . Akal, Madrid.
- VIÑAO, Antonio 1995 : Un nuevo nivel educativo? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 238, pp. 10 13.
- VIÑAO, Antonio 1996 : Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. En *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos, VIII Jornadas Estatales del Fórum de Administradores de la Educación*. Fórum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, Murcia, pp. 17 29.
- VIÑAO, Antonio 1998 : *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Ariel, Barcelona.
- VIÑAO, Antonio 2000 : Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórica educativa; tipología y usos. En J. Ruiz Berrio ed. , *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- VIÑAO, Antonio 2001a : Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con Ciencia Social*, nº 5, pp. 27 45.
- VIÑAO, Antonio 2001b : Escuela graduada y exámenes de promoción: necesidad endógena o imposición exógena? En *La acreditación de saberes y compe*

- tencias. *Perspectiva histórica. Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Universidad de Oviedo / SEDHE, Oviedo, pp. 537 551.
- VIÑAO, Antonio 2001c : La escuela graduada. Una nueva organización escolar y pedagógica. En P. d. Álvarez ed. , *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Fundación BBVA / Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Madrid, pp. 363 388.
- VIÑAO, Antonio 2003 : Godoy y la educación en la España de su tiempo. El Instituto Pestalozziano. En M. A. Melón, et al. coord. , *Manuel Godoy y su tiempo: Congreso Internacional Manuel Godoy 1767 1851 : Badajoz, Castuera, Olivenza, 3 al 6 de octubre de 2001*. Editora Regional de Extremadura, Mérida, pp. 85 110.
- VIÑAO, Antonio 2004a : *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons, Madrid.
- VIÑAO, Antonio 2004b : La Pedagogía como Ciencia, Arte y Profesión en la España del siglo XX. En *Un siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación, UCM, Madrid, pp. 55 62.
- VIÑAO, Antonio 2005 : La dirección escolar: un análisis genealógico cultural. En M. Fernández Enguita, et al. ed. , *Organización Escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Universidad Internacional de Andalucía / Akal, Madrid, pp. 35 81.
- VIÑAO, Antonio 2006a : El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En A. Escolano ed. , *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 109 140.
- VIÑAO, Antonio 2006b : La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, nº 25, pp. 243 269.
- VIÑAO, Antonio 2007 : Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La J.A.E. como pretexto. *Revista de Educación*.

- Número extraordinario 2007, "Reformas e innovaciones educativas España 1907 1939 . En el centenario de la JAE" pp. 21 44.
- VIVES, Juan Luis 1943 : *Diálogos*. Austral, Buenos Aires.
- VV.AA. 1882 : *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas á la mesa. Notas, conclusiones y de más documentos referentes á esta asamblea*. Librería de D. Gregorio Hernando, Madrid.
- VV.AA. 1894 : *Actas del Congreso hispano portugués americano de 1892*. Librería de la Viuda de Hernando y C^a, Madrid.
- VV.AA. 1966 : *Unidades Didácticas, Primer Curso. Planificación y desarrollo*. AVANTE. Temas Prácticos de trabajo escolar. Editorial Miguel A. Salvatella, Barcelona.
- VV.AA. 1968 : *Unidades Didácticas, Tercer Curso. Planificación y desarrollo*. . AVANTE. Temas Prácticos de trabajo escolar. Editorial Miguel A. Salvatella, Barcelona.
- VV.AA. 1974 : *ANAYA egb, Cosmos 4º. Libro de consulta del alumno*. Anaya, Salamanca.
- VV.AA. 1981 : *Los programas Renovados de la EGB. Crítica, análisis y alternativas*. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- VV.AA. 1988 : *Hacemos realmente educación ambiental? Cuadernos de Pedagogía*, nº 157, pp. 8 11.
- VV.AA. 1989 : *Experiencias. Ciencias Sociales. Programas experimentales de la EGB*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid.
- VV.AA. 1990 : *Declaración sobre la Reforma del Sistema Educativo. Cuadernos de Pedagogía*, nº 185, pp. 74 75.
- VV.AA. 1993 : *Conocimiento del Medio*, 3. Santillana, Madrid.
- VV.AA. 1995 : *Escuela / Entorno. Hacia una práctica educativa en Castilla y León*, Manuscrito inédito. Comisión Pedagógica de Concejo Educativo de Castilla y León.

- VV.AA. 2004 : *Un Siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación. UCM, Madrid.
- VV.AA., EQUIPO DE LA EXPERIENCIA 1984 : Una alternativa a la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 117, pp. 19 21.
- XANDRÍ PICH, José 1924 : El grupo escolar «Príncipe de Asturias». *Revista de Pedagogía*, nº 36, pp. 445 448.
- XANDRÍ PICH, José 1927 : Museos escolares. *Revista de Pedagogía*, nº 65, pp. 225 229.
- XANDRÍ PICH, José 1932 : *Concentraciones: 4º y 5º grado o grado medio de la escuela primaria*. Tip. Yagües, Madrid.
- XIRAU, Joaquín 1969 : *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*. Ariel, Barcelona.
- ZABALA, Antoni 1989 : El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pp. 22 27.
- ZABALA, Antoni 1992 : Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza / aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, nº 8, pp. 17 23.
- ZAMORA, José A 1997 : Th. W. Adorno y la praxis necesaria. Prolegómenos a una propuesta de ética negativa. *Enrahonar*, nº 28, pp. 23 32, <http://www.bib.uab.es/pub/enrahonar/0211402Xn28p23.pdf>
- ZULUETA, Antonio 1928 : Estado actual de la teoría de la evolución. *Revista de Pedagogía*, nº 78, pp. 241 250.
- ZURRIAGA, Ferrán 1979 : Itinerario de la Escuela Moderna. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 54, pp. 20 22.

Anexos

Relación de anexos

Anexo 1: Selección de textos de la pedagogía clásica relativos a la tradición discursiva del código pedagógico del entorno.

Anexo 2: Horario programa de la escuela latina.

Anexo 3: Prefacio del *Orbis Sensualium Pictus*.

Anexo 4: Relación de contenidos del *Orbis Sensualium Pictus*.

Anexo 5: Relación de las lecciones de cosas en el libro de C. Mayo.

Anexo 6: Contenidos de la Heimatkunde en F. A. Finger.

Anexo 7: Temario del *plan de enseñanza intuitiva* de Schwartz.

Anexo 8: Circular de 12 de enero de 1932 de la Dirección General de Primera Enseñanza.

Anexo 9: Recomendación número 65 de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, XXXI sesión, celebrada en Ginebra en 1968.

Anexo 10: Extractos de la Orden de 8 de julio de 1965 Cuestionarios Nacionales .

Anexo 11: Fragmentos de la Orden de 2 de diciembre de 1970 Ministerio de Educación y Ciencia por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica.

Anexo 12: Selección de textos del Anexo I de la *Orden de 6 de mayo de 1982 BOE 115/82, de 14 de mayo por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*.

Anexo 13: Encuesta al profesorado de enseñanza primaria sobre el Conocimiento del Medio.

Anexo 14: Fragmento de programación, a modo de ejemplo, de Rufino Blanco, acorde con el método cíclico y el concéntrico.

Anexo 15: Dos propuestas de globalización.

Anexo 16: Trabajos publicados en Cuadernos de Pedagogía que guardan relación con la didáctica del entorno 1975 2000 .

Anexo 17: Texto tomado de Herrero Salgado, Cesareo 1960 : Prácticas de enseñanza. Segundo curso. Gráficas JORCA, Zamora, pp. 16-19.

Anexo 1

Selección de textos de la pedagogía clásica relativos a la tradición discursiva del código pedagógico del entorno ¹

J. A. COMENIO (1592 - 1670)

Texto 1: «Por todo lo cual, debe de *ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible*. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, ... *Es necesario que el conocimiento empiece siempre por los sentidos* cierto que nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido » 1657 .

Comenio, Juan Amós 1922 : Didáctica Magna. Reus, Madrid, 194 195.

Texto 2: «*Que en la primera escuela materna se atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos*, para que se habitúen a aplicarlos con exactitud a sus propios objetos y distinguir unos de otros. En la *escuela común* se ejercitarán *los sentidos interiores, la imaginación y la memoria*, con sus órganos ejecutivos, *la mano y la lengua* leyendo, escribiendo, pintando, cantando, numerando, midiendo, pesando y aprendiendo de memoria cosas diversas, etc. En el *Gimnasio* se procurará formar el sentido de la reunión de todas las cosas, *el entendimiento y el juicio*, por medio de la Dialéctica, Gramática, Retórica y las demás ciencias y artes reales enseñadas por el qué y el cómo. Las *Academias* atenderán principalmente a la formación de cuanto procede de la Voluntad; esto es, *enseñando a conservar las facultades en perfecta armonía* o restablecer la armonía si ha sido perturbada , *el alma, mediante la Teología, la inteligencia por la filosofía, las funciones vitales del cuerpo por la medicina y los bienes externos por la jurisprudencia.*»

Op. cit., 269 .

¹ Amén de la referencia a la fuente consultada, se indica al final de los textos, la fecha de la primera edición entre paréntesis.

Texto 3: «Primero, que en las escuelas primarias ha de enseñarse *todo de un modo general y rudimentario* y en las siguientes también se enseñará todo; *pero más particular y minuciosamente*, como el árbol se extiende cada año en nuevas ramas y raíces, se robustece más y produce más frutos».

Op. cit., 268 269 .

Texto 4: «Si repasamos las materias que deben ser conocidas, veremos claramente como pueden realizarse. En pocas palabras los reseñaremos reduciendo todo ello a veinte grupos.

...

FÍSICA. En estos primeros seis años puede muy bien conseguirse que el niño no ignore qué es el *agua, tierra, aire, fuego, lluvia, nieve, hielo, piedra, hierro, árbol, hierba, ave, pez, buey*, etc. También pueden aprender la nomenclatura y uso de los miembros de su cuerpo, a lo menos los externos. Todo lo cual se aprende con facilidad en esta edad y constituye los rudimentos de la ciencia natural.

ÓPTICA. El niño comprenderá los principios de esta ciencia si empieza a distinguir y nombrar *la luz y las tinieblas, la sombra* y la diferencia de los *colores principales: blanco, negro, rojo*, etc.

ASTRONOMÍA. Su principio será conocer a qué se llama *cielo, sol, luna, estrellas* y advertir su salida y puesta cotidiana.

GEOGRAFÍA. Los rudimentos son empezar a aprender qué es *un monte, un valle, un campo, el río, la aldea, la fortaleza, la ciudad*, conforme a la oportunidad que para ello ofrezca el lugar en que se educan.

CRONOLOGÍA. Se establecen los fundamentos de esta ciencia si el niño llega a entender a qué se llama *hora, día, semana, año*; qué es el *estío* y el *invierno*, etc., y lo que se entiende por *ayer, anteayer, mañana y pasado mañana*, etc.

HISTORIA. Su principio es poder recordar y referir: *qué ha ocurrido hace poco; cómo se han portado este o el otro, esta o aquella en un asunto*; aunque no se exceda del alcance de los niños.»

Op. cit., 272 273 .

Texto 5: «Habr  un *libro de imágenes* que sirva para los ejercicios de esta Escuela materna y que, desde luego, se maneje por los mismos niños. Como en esta escuela debe atenderse preferentemente al estudio de los sentidos para que reciban con precisión las impresiones de sus objetos propios, y a la vista es el principal de todos aqu ellos, conseguiremos nuestro propósito si subordinamos a la vista todo lo elemental de la *Física,  ptica, Astronomía, Geometría*, etc., conforme al orden de las cosas cognoscibles que indicamos anteriormente. Para ello se puede dibujar un *monte*, un *valle*, un * rbol*, *aves*, *peces*, *caballo*, *buey*, *oveja*, *hombre* de diversas edades y estaturas. Igualmente *la luz las tinieblas*; el *cielo* y el *sol*; la *luna*, las *estrellas*, *nubes*; colores fundamentales, etc. Tamb n los utensilios domésticos y herramientas de los oficios: *olla*, *plato*, *cántaro*, *martillo*, *tenazas*, etc. Así mismo las imágenes de las dignidades: como el *rey con el cetro y corona*; el *soldado con las armas*; el *labrador con el arado*; el *carretero con su carro*; el *cartero en camino*, etc., poniendo en todos ellos la inscripción de lo que representen: *caballo*, *buey*, *perro*, * rbol*, etc.»

Op. cit., 278 .

Texto 6: «*La Naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular ... De lo cual se deduce que se enseñan muy mal las ciencias cuando su enseñanza no va precedida de un vago y general diseño de toda la cultura, ... La Naturaleza procede de lo más fácil a lo más difícil.*»

Op. cit., 131, 132, 144 .

J. J. ROUSSEAU (1712 - 1778)

Texto 7: «Yo no estimo las explicaciones por medio de discursos; los jóvenes les prestan poca atención y no los retienen. Las cosas!, las cosas! Yo no repetir  nunca lo suficiente que damos demasiado poder a las palabras; con nuestra educación charladora solo hacemos charlatanes.» 1762 .

Rousseau, Jean Jacques 1985 : Emilio o de la educación. Edaf, Madrid, 205.

Texto 8: «Sus dos primeros puntos de geografía serán la ciudad en donde él vive y la casa de campo de su padre; a continuación, los lugares intermedios; luego los ríos aledaños; finalmente, el aspecto del sol y la manera de orientarse. Éste es aquí el punto de reunión. Que él haga por sí mismo el mapa de todo esto; mapa muy sencillo y formado al principio de sólo dos objetos, a los cuales agrega poco a poco los demás, a medida que sepa o que calcule su distancia y su posición. Veis ya qué ventaja le hemos procurado de antemano, colocándole un compás en los ojos.»

Op. cit., 194 .

J. E. PESTALOZZI (1746 - 1827)

Texto 9: «Es una idea tan vieja como verdadera eso de que nuestra atención se ve más intensamente atraída y queda subyugada por más tiempo por objetos que vemos que por otros que nos son conocidos sólo de oídas, por su nombre o por su descripción». 1819 .

Pestalozzi, Johann Heinrich 1988 : Cartas sobre educación infantil. Tecnos, Madrid. Carta XXVII, 115.

Texto 10: «El círculo del saber por el que es agraciado el hombre en su estado es reducido, y comienza cerca, á su alrededor, alrededor de su sér, alrededor de sus más próximas relaciones; desde allí se extiende y tiene que regirse en cada expansión por este punto central, fecundador de la verdad». 1779 .

Pestalozzi, Johann Heinrich 1911 : La veladas de un ermitaño. En L. Luzuriaga ed. , Kant, Pestalozzi y Goethe. Daniel Jorro, Madrid, 113 141. Pág. 115.

J. F. HERBART (1776 - 1841)

Texto 11: «La ligereza en la intuición ha de reprobarse severamente siempre que se muestre algo. Si no, las colecciones y los experimentos son inútiles. Tampoco debe abusarse de estas presentaciones; debe decirse de antemano qué cosas han de observarse. Buenas descripciones, las láminas y la intuición real pueden alternarse a menudo oportunamente.» 1835 .

Herbart, J F 1935 : Bosquejo para un curso de pedagogía. Espasa Calpe, Madrid, 218.

Texto 12: «La geografía es una ciencia de asociación y debe servirse de las ocasiones que se presenten para establecer la unión entre los conocimientos de todo género que no deban estar aislados. No sólo su parte matemática, que en la astronomía popular encuentra su complemento y su interés constituye un lazo de unión entre la matemática y la historia ... sino que ya en sus elementos puede apoyarse sobre los ejercicios de intuición ... La geografía física supone, presupone, en parte, nociones de ciencias naturales y, en parte, da ocasión de enriquecerlas. La geografía política indica el modo cómo el hombre habita y utiliza la superficie de la tierra. Enlazar todo esto es la misión pedagógica de la enseñanza de la geografía».

Op. cit., 220.

Texto 13: «Para todos tiene que servir [la geografía] de lazo de unión entre las demás materias y para mantenerlas unidas. Sin ella vacila todo. A los sucesos históricos les faltan las posiciones y las distancias, los productos de la naturaleza, el lugar de origen; a la astronomía popular que ha de preservar de tantas supersticiones le falta todo enlace; a la fantasía geométrica, uno de los estímulos más importantes. Si de este modo se dejan disgregarse las partes del saber, corre peligro toda la educación por la instrucción.»

Op. cit., 223 .

F. FRÖBEL (1782 - 1852)

Texto 14: «Las diversas condiciones, las relaciones de los objetos entre sí y su significación parecerán tanto más claras y comprensibles al niño, como este se vea rodeado de esos objetos y de sus efectos, pues el principio de la existencia de los mismos reside acaso en aquel, ó por lo menos su existencia emana del mismo y está conservada por el mismo. Esos objetos son desde luego los que de más cerca le rodean: tales los objetos del cuarto de la casa, del jardín, de la granja, de la aldea, de la ciudad, de la pradera, de los campos, del bosque, de la campiña. Del análisis de los objetos de la habitación conduciremos al niño al análisis de todos los objetos de la naturaleza y á los del mundo exterior; iremos de la proximidad y de lo conocido al alejamiento y á lo desconocido y, siguiendo este orden de división y de enlace todo objeto será para nosotros un motivo de instrucción.»
1826 .

Froebel, Friedrich 1918 : La educación del hombre. Appleton y Compañía, Chicago / New York / London, 181.

Texto 15: «Los pequeños viajes y los paseos prolongados deben ser conceptuados como un medio favorable á la educación del niño y á la vida de la escuela, desde los primeros días de la edad del alumno. Para que el hombre pueda alcanzar la cúspide de su destino y convertirse en un sér completo y poderoso, debe conocer y comprender la humanidad y la naturaleza, á fin de sentir que constituye con ellas un todo.»

Op. cit., 261 .

Texto 16: «Los muchachos aman tanto estos grandes paseos por causa de su avidez de explicarse y comprender el gran todo de la naturaleza; la investigación de una cosa individual les procurará tanto más gozo, cuanto que mejor comprendan la idea de un todo mayor pero que no es todavía la universalidad .»

Op. cit., 262 .

Texto 17: «Aplicuese á inquirir, en las comarcas elevadas, los lugares en que se forman y se encuentran las piedras que ruedan por el cauce de los ríos Considere igualmente la vida de los animales y la de los vegetales; procure conocer el lugar que aquellos ordinariamente ocupan, cuáles buscan la luz y e calor, cuáles, por el contrario, buscan las tinieblas y la sombra, la frescura y la humedad; (...) En sus paseos se dará cuenta el niño del influjo de la localidad y de los alimentos en el color y hasta en la forma de los objetos provistos de la mayor actividad vital, sabrá por qué la crisálida, la mariposa y el insecto se acercan tanto, por la forma y por el color á las plantas, á que parecen pertenecer; notará cuán favorable es para los animales esa analogía en los objetos exteriores y como los animales logran utilizarla ventajosamente»

Op. cit., 263 264 .

Anexo 2

Horario-programa de la escuela latina

		Grados				
		5	4	3	2	I
Horario de diario	de 6 a 7	Latín, Plutarco en traducción de Erasmo	Idem	Latín, Erasmo conversación	Latín, Retórica	Latín, Gramática
	de 7 a 8	Latín, Plauto comedia	Idem	Latín, Cicerón cartas, lógica, Repetición + estudio de Erasmo conversación, Virgilio	Latín, Gramática	Latín, Gramática
	de 9 a 10	Griego, Cartas	Idem	Latín, Retórica	Latín, Gramática, Libro de lectura, Erasmo, Retórica	Repeticiones, Estudio
	de 12 a 1	Latín, Virgilio, Eneas. poesía	Idem	Latín, Virgilio	Latín, Libro de lectura, Cortesía! en versos	Latín, Gramática en holandés
	de 1 a 2	Griego, Teócrito poesía	Latín, Erasmo, Vocabulario	Latín, Lógica, Erasmo	Estudio	Latín palabras, Retórica
	de 4 a 5	Latín, Cicerón sobre los deberes	Idem	Latín, Cicerón cartas	Latín, Retórica	Latín, Gramática
Clase dominical	de 6 a 7	Latín, Cartas de lógica	Idem	Idem	Latín, "Lecciones sabias"	Latín, gramática
	de 7 a 12	No hay clase. Servicios de Iglesia	Idem	Idem		
	de 12 a 1	Repeticiones	Idem	Idem	Latín, Erasmo	
	de 1 a 2	Griego, Cartas	Latín, Erasmo vocabulario	Latín, lógica, Evangelio traducción de Erasmo	Latín, "lecciones sabias", Retórica	Latín, Escribir + declamar

Traducción del holandés a partir de Klaas Pit y Bert Stilma 1992 : Vier eeuwen Comenius, Comenius College te Hilversum, Hilversum, pág. 22

Anexo 3

J. A. Comenius: Prefacio de *Orbis Sensualium Pictus*. Traducción de versión inglesa incluida en Comenius, J A (1999): *Orbis Sensualium Pictus*. (Copia digitalizada de la 2ª edición de Nüremberg de 1660). Pedagogical Museum of J.A. Comenius, Prague / Albertina icome Praha s.r.o., Praga. Págs. 3-8

La instrucción es el medio de suprimir la rudeza de la cual ingeniosos jóvenes solían estar bien dotados en las escuelas, pero de tal manera que la enseñanza sea verdadera, Completa, Clara y Sólida.

Será verdadera si nada se enseña al margen de las cosas que son beneficiosas para la vida, a no ser que haya una causa para quejarse posteriormente. Conocemos cosas innecesarias porque no hemos aprendido cosas necesarias.

Será completa si la mente es pulida para la sabiduría, la lengua para la elocuencia y las manos para vivir de una manera ordenada. Ésta será la Gracia de la vida de uno: ser sabio, actuar y hablar.

Será clara y, por ello, firme y sólida, si lo que quiera que sea enseñado y aprendido no sea oscuro o confuso, sino aparente, inconfundible y articulado como los dedos de las manos.

El fundamento de este negocio es que los objetos sensibles sean presentados correctamente a los sentidos, por temor a que no sean bien percibidos. Lo digo, y lo digo nuevamente en voz alta, que esto último es el fundamento de todo lo demás: porque no podemos actuar ni hablar con sabiduría si no entendemos primero correctamente todas las cosas que hay que hacer o de las que tenemos que hablar. Ahora bien, no hay nada en la comprensión que no esté anteriormente en los sentidos y, por ello, ejercitar bien los sentidos, acerca de la correcta percepción sobre las diferencias de las cosas será para poner el fundamento de toda sabiduría, y de todos los discursos sabios y de todas las acciones discretas en el transcurso de la vida de alguien. Lo cual, al ser generalmente ignorado en las escuelas, las cosas que deben ser aprendidas se ofrecen a los escolares sin una

correcta presentación a los sentidos, suele ocurrir que el trabajo de enseñar y de aprender transcurre pesadamente y permite poco beneficio.

He aquí, entonces, una nueva ayuda para las escuelas, una imagen y nomenclatura para todas las cosas más importantes en el mundo y de las acciones de los hombres en su manera de vivir, las cuales, ustedes, buenos maestros, no pueden dejar de repasar con sus escolares y les contaré brevemente que beneficio pueden esperar de ello.

Se trata de un librito, como pueden ver, pequeño, pero a pesar de ello es un resumen del mundo entero, y un lenguaje completo, lleno de imágenes, nomenclaturas y descripciones de cosas.

1. Las imágenes son las representaciones de todas las cosas visibles del mundo entero y también las invisibles reducidas a imágenes en cierto modo. Y que ese orden concreto es en el que están descritas las cosas en el *Janua Latinae linguae* y de tan completa forma que nada muy necesario y de gran importancia sea omitido.

2. Las nomenclaturas son las inscripciones o títulos, cada una colocada sobre su imagen, expresando la cosa entera por su propio término general.

3. Las descripciones son las explicaciones de las partes de la imagen, así expresadas por sus propios términos, con el mismo número que se añade a cada parte de la imagen, y el término siempre mostrando cosas que están emparejadas.

Un libro de tal tipo, con esa apariencia, puede espero que sirva:

En primer lugar para seducir a niños despiertos para que no tengan la impresión de que estar en la escuela es un tormento, sino una golosina. Porque es evidente que los niños, incluso casi desde su infancia, se deleitan con las imágenes y gustosamente sus ojos disfrutan a la vista de éstas; y merecerá los esfuerzos de haberlas elaborado para que desaparezcan los espantapájaros de los jardines de la sabiduría.

En segundo lugar, servirá para despertar la atención que ha de fijarse en las cosas y siempre agudizar esa atención más y más; lo cual es también un asunto importante. Porque, los sentidos siendo la principal guía de la infancia, porque

en ella la mente no se educa a sí misma hacia una contemplación abstracta de las cosas buscan cada vez más sus propios objetos y si éstos están lejos se revuelven [los niños] por aburrimiento y cuando los objetos están presentes se alegran, se muestran vivarachos y voluntariosos en fijar la atención hasta que la cosa está suficientemente comprendida. Este libro, por tanto, prestará un gran servicio en despertar el ingenio especialmente brillante y preparará a los alumnos para estudios más profundos.

Un tercer bien seguirá; los niños ganados hasta este punto y que han sobre pasado las primeras dificultades pueden ser amueblados con el conocimiento de las cosas primarias que hay en el mundo, pasatiempos alegres y deportivos. En una palabra, este Libro servirá para el uso más agradable del *Vestibulum* y la *Janua linguarum* que es la finalidad para la que, en principio, fue hecho.

Aunque, como también estaba relacionado con la propia lengua, el libro prometía otras tres cosas buenas.

1. Primeramente facilitará un recurso para el aprendizaje de la lectura más fácilmente que hasta el momento; especialmente por contener un abecedario simbólico para animar los caracteres de las distintas letras, con la imagen de aquella criatura cuya voz acompaña a esa letra que imita lo dibujado. Porque el joven escolar recordará del abecedario, fácilmente, la fuerza de todos los caracteres por el simple hecho de echar un vistazo a la criatura, hasta que la imaginación, reforzada por el uso, está preparada para asimilar todas las cosas y después de haber repasado una tabla con las sílabas principales que no fue considerado necesario incluir en este Libro), él [alumno] puede proceder a la visión de las imágenes y las inscripciones sobrepuestas. De donde, otra vez, la mera visión de la imagen, sugiriendo el nombre de la cosa, le dirá cómo ha de leerse el título de la imagen. Y así el Libro entero, al ser repasado sobre solamente los títulos de las imágenes, se puede aprender a leer; y, ciertamente, también debe subrayarse, sin usar de ningún monótono y ordinario deletreo, esa tortura del ingenio más preocupante, y que puede ser evitada completamente por este método. Ya que la lectura repetida del Libro, debido a esas descripciones más largas de cosas, y

que siguen a las imágenes, capacitará perfectamente para conseguir un hábito de lectura.

2. El mismo Libro usado en inglés, en escuelas inglesas, servirá para el perfecto aprendizaje de la lengua inglesa, y eso desde el principio; porque por las descripciones de cosas anteriormente mencionadas, las palabras y frases de toda la lengua son encontradas, ordenadamente, en sus respectivos lugares. Y una breve gramática inglesa podría ser añadida al final, resolviendo claramente el idioma ya comprendido en sus partes, mostrando la declinación de las distintas palabras, y reduciendo aquellas que están agrupadas bajo ciertas reglas.

3.- A partir de aquí aparece un nuevo beneficio. Esa misma traducción inglesa puede servir para un aprendizaje más preparado y agradable de la lengua latina, como puede verse en esta edición, el Libro entero está así traducido en todas partes y cada palabra tiene su correspondiente y el libro es igual en todas las cosas, solamente en dos idiomas, como un hombre vestido con un doble traje. Y también podría haber algunas observaciones y consejos añadidos al final, tocando solamente aquellas cosas en las que el uso de la lengua latina difiere de la inglesa. Ya que donde no hay diferencia no hay necesidad de dar consejos.

Pero como los primeros encargos a los aprendices han de ser pequeños y se parados, hemos llenado este primer Libro de entrenamiento para atender a un aspecto de él mismo [el alumno] exclusivamente con rudimentos, esto es, con lo esencial de las cosas y palabras o con los fundamentos de todo el mundo y de toda la lengua y de toda nuestra comprensión acerca de las cosas. Si buscamos una descripción de las cosas más perfecta y un conocimiento más completo de un idioma y un entendimiento más claro como debería ser habrá que buscarlos en otra parte, y ahora habrá un tránsito fácil a través de esta nuestra pequeña enciclopedia de las cosas, dedicada a los sentidos: algo quedó por decir sobre el uso mas alegre de este libro.

1. Pónselo en las manos de los niños para que se deleiten con todo según su gusto, con la visión de las imágenes y para que se familiaricen todo lo posible con ello, y eso, incluso en sus casas, antes de que vayan a la escuela.

2. Luego, que sean preguntados a menudo especialmente ahora en la escuela sobre lo que es ésta o esa cosa, y cómo se llama, para que ellos no puedan ver nada que no sepan nombrar y para que ellos no puedan nombrar nada que no puedan mostrar.

3. Y deja que las cosas nombradas por ellos sean mostradas no solamente en la imagen, sino también en ellos mismos; por ejemplo, las partes del cuerpo, ropa, libros, la casa, utensilios, etc.

4. Déjales que se esfuercen en copiar las imágenes a mano. Si ellos quieren, mejor dicho, dales valor a que ellos quieran hacerlo voluntariamente: para que fijen más rápidamente la atención en las cosas; y para observar la proporción de las partes comparando; y por último, para practicar la destreza de la mano, lo cual es bueno para muchas cosas.

5. Si algunas cosas mencionadas no pueden ser presentadas a la vista, no sirve en absoluto presentárselas por ellas mismas: como colores, sabores, etc., y lo que no puede ser dibujado aquí con tinta. Por esa razón sería deseable que las cosas raras y no fáciles de encontrar entre todos [los alumnos] en el hogar, podrían ser guardadas en todas las grandes escuelas, y que ellas puedan ser mostradas también con la misma frecuencia que cualquier palabra puede ser formada por ellos.

Finalmente, esta escuela, verdaderamente llegaría a ser una escuela de cosas obvias para los sentidos, y una entrada hacia la escuela intelectual. Pero basta. Lleguemos a la cosa misma!

Anexo 4

Relación de contenidos del *Orbis Sensualium Pictus*.

Traducción a partir de Comenius, J A (1999): *Orbis Sensualium Pictus*. (Copia digitalizada de la 2ª edición de Nüremberg de 1660). Pedagogical Museum of J.A. Comenius, Prague / Albertina icome Praha s.r.o., Praga.

- | | |
|--|---|
| 1. Introducción <i>Invitatio</i> | 14. Árboles como son, sus partes, funciones,.. |
| 2. Abecedario fonético con imágenes | 15. Frutos de los árboles |
| 3.- Dios (su naturaleza, definición, poderes,..) | 16. Flores |
| 4. El mundo | 17. Vegetales productos de huerta |
| 5. El cielo sol, luna, noche, estrellas, día, noche,... | 18. Maíz |
| 6. El fuego imagen del hogar, chimenea | 19. Arbustos |
| 7. El aire | 20. Criaturas vivas primero pájaros |
| 8. El agua | 21. Aves domésticas |
| 9. Las nubes evaporación del agua, formación de la lluvia, granizo, nieve, rocío, arco iris, ... | 22. Pájaros cantores |
| 10. La tierra | 23. Aves de campo y bosques silvestres |
| 11.- Frutos de la tierra (flores, vegetales, campos cultivados) | 24. Aves rapaces |
| 12. Metales propiedades y utilidades de los más comunes | 25. Aves acuáticas |
| 13. Piedras y rocas | 26. Animales molestos bichos molestos voladores |
| | 27. Cuadrúpedos primero los domésticos |
| | 28. Rebaños de ganado |
| | 29. Ganado de labor |
| | 30. Ganado salvaje bisontes, búfalos,... |

- | | |
|--|--|
| 31. Animales salvajes | 52. Pescando |
| 32. Reptiles | 53. Cazando pájaros |
| 33. Bichos dañinos que reptan | 54. Cazando caza mayor y otras piezas |
| 34.- Anfibios | 55. Carnicería establecimiento de venta de carne |
| 35. Peces de agua dulce de ríos y lagos | 56. La cocina |
| 36. Peces marinos y “peces con concha” | 57. La vendimia |
| 37. El hombre imagen de Adán y Eva | 58. Fermentando |
| 38. Las siete edades del hombre niño, muchacho, joven, hombre joven, hombre, hombre mayor, viejo decrepito | 59.- Una fiesta |
| 39. Partes externas del cuerpo humano | 60. Haciendo tejido de lino |
| 40. Cabeza y manos | 61. Tejiendo en el telar |
| 41. Carne músculos y vísceras | 62. Ropa de lino |
| 42. Canales vasos sanguíneos y huesos | 63. El sastre |
| 43. Sentidos externos e internos ojos, oídos, nariz,... | 64. El zapatero |
| 44. El alma | 65. El carpintero |
| 45. Personas deformes y monstruos | 66. El masón el albañil |
| 46. Aspecto de los jardines | 67. Máquinas grúas, poleas, ... |
| 47. El agricultor | 68. Una casa |
| 48. Pastando el ganado | 69. Una mina |
| 49. Apicultura | 70. El herrero |
| 50. El molino moliendo | 71. El tornero y el que hace cajas |
| 51. Cociendo el pan | 72. El alfarero |
| | 73. Las partes de una casa |
| | 74. La estufa en el dormitorio |
| | 75. Pozos |
| | 76. El baño |
| | 77. La barbería |
| | 78. El establo de los caballos |
| | 79. Relojes |

- | | |
|--|--|
| 80. El cuadro taller de pintor | 109. Esfera terrestre |
| 81. Espejos | 110. Europa |
| 82. El torno | 111. Ética |
| 83. El que hace cuerdas y cordeles | 112. Prudencia |
| 84. El viajero vagabundo | 113. Diligencia |
| 85. El jinete | 114. Templanza |
| 86. Carruajes | 115. Fortaleza |
| 87. Transporte por tierra, con
carros | 116. Paciencia |
| 88. Transporte por agua | 117. La humanidad |
| 89. Nadando | 118. La justicia |
| 90. Una galera | 119. Liberalidad generosidad |
| 91. Un barco mercante | 120. Matrimonio |
| 92. Naufragio | 121. Consanguinidad |
| 93. Escribiendo | 122. La familia |
| 94. El papel | 123. Maestros amos y sirvientes |
| 95. Imprimiendo imprenta | 124. Una ciudad |
| 96. Librería | 125. Juicio proceso judicial |
| 97. Encuadernación | 126. Tormentos de malhechores |
| 98. El libro | 127. Mercaderes |
| 99. La escuela | 128. Medidas y pesos |
| 100. El estudio | 129. Medicina |
| 101. Arte de hablar | 130. Un funeral |
| 102. Instrumentos musicales | 131. Teatro |
| 103. Filosofía | 132. Prestidigitación saltimbanquis,
fonambulistas, ... |
| 104. Geometría | 133. Escuela de esgrima |
| 105. La esfera celeste | 134. Juego de pelota tenis |
| 106. Aspecto de los planetas | 135. Juego de dados |
| 107. Fases de la luna | 136. Carreras juego de correr |
| 108. Eclipses | 137. Juegos infantiles |

- 138. El reino y la región el paisaje en el texto alemán
- 139. El rey
- 140. El guerrero soldado
- 141. El campamento militar
- 142. El ejército y la lucha
- 143. Batallas navales
- 144. El sitio de una ciudad por ejércitos
- 145. Religión
- 146. Paganismo
- 147. Judaísmo
- 148. Cristianismo tres paginas de texto, más que los otros temas
- 149. Mahoma y el Islamismo
- 150. La divina providencia
- 151. Juicio Final
- 152.- Clausura (final del libro con la misma imagen que la del principio, invitatio.

Anexo 5

Relación de títulos de las 131 lecciones contenidas en *Lecciones sobre objetos, destinadas para niños de cinco a ocho años*, por C. Mayo. Traducidas del original inglés. Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos. Madrid, 1849.

Se conserva la ortografía original

PRIMERA SERIE

Lección I: Cristal
 Lección II: Goma elástica
 Lección III: Cuero
 Lección IV: Azúcar de pilon
 Lección V: Un pedazo de goma arábica
 Lección VI: Esponja
 Lección VII: Lana
 Lección VIII: Agua
 Lección IX: Un pedazo de cera
 Lección X: Alcanfor
 Lección XI: Pan
 Lección XII: Lacre
 Lección XIII: Ballena [se refiere a las láminas elásticas para corsés y otros usos
 Lección XIV: Gengibre
 Lección XV: Papel secante
 Lección XVI: Un pedazo de mimbre
 Lección XVII: Leche
 Lección XVIII: Arroz
 Lección XIX: Sal

Lección XX: Cuerno o asta
 Lección XXI: Marfil
 Lección XXII: Creta
 Lección XXIII: Un pedazo de la corteza del roble

SEGUNDA SERIE

Lección I: Un alfiler
 Lección II: Un cubo de madera
 Lección III: Un lápiz sin cortar
 Lección IV: Una pluma
 Lección V: Una vela de cera
 Lección VI: Una silla
 Lección VII: Un libro
 Lección VIII: Un huevo
 Lección IX: Un dedal
 Lección X: Un cortaplumas
 Lección XI: Una llave
 Lección XII: Una taza
 Lección XIII: Una baya o grano de café
 Lección XIV: Un par de tijeras

TERCERA SERIE

Lección I: Una pluma sin cortar

Lección II: Un cuarto moneda

Lección III: Semilla de mostaza

Lección IV: Una manzana

Lección V: El vidrio de un reloj

Lección VI: Azúcar terciada

Lección VII: Una bellota

Lección VIII: Un pedazo de panal

Lección IX: Azúcar refinada

Lección X: Un tapón de corcho

Lección XI: Cola

Lección XII: Bramante

Lección XIII: Miel

Lección XIV: Renúnculo

Lección XV: Baquilla de Dios

Lección XVI: Una ostra

Lección XVII: Una piña

Lección XVIII: Piel

Lección XIX: Una hoja de laurel

Lección XX: Una aguja

Lección XXI: Una piedra

CUARTA SERIE

Lección I: Pimienta

Lección II: Nuez moscada

Lección III: Macis ó macias

Lección IV: Canela

Lección V: Gengibre

Lección VI: Pimienta de la Jamaica

Lección VII: Clavo

Lección VIII: Agua

Lección IX: Aceite

Lección X: Cerveza

Lección XI: Vino blanco

Lección XII: Vinagre

Lección XIII: Tinta

Lección XIV: Leche

QUINTA SERIE

Lección I: Alcanfor

Lección II: Vela de cera

Lección III: Betún de vidrieros

Lección IV: Goma laca

Lección V: Manteca de vacas

Lección VI: Queso

Lección VII: Cuerno ú asta

Lección VIII: Miel

Lección IX: Almidon

Lección X: Azafran

Lección XI: Tafetan inglés

Lección XII: Cola

Lección XIII: Tamarindos

Lección XIV: Goma elástica ó
caoutchouc

Lección XV: Pasas de corinto

Lección XVI: Corcho

Lección XVII: Cuero

Lección XVIII: Esponja

Lección XIX: Café

Lección XX: Té	Lección XLVIII: Alúmina o arcilla
Lección XXI: Arroz	Lección XLIX: Carbon de piedra
Lección XXII: Saguí	Lección XL: Granito
Lección XXIII: Nuez de coco	Lección XLI: Sal
Lección XXIV: Pan	Lección XLII: Pizarra
Lección XXV: Azúcar	Lección XLIII: Coral
Lección XXVI: Ballena	Lección XLIV: Sobre los sentidos
Lección XXVII: Cristal	Lección XLV: Tacto
Lección XXVIII: Pergamino	Lección XLVI: Vista
Lección XXIX: Papel	Lección XLVII: Oído
Lección XXX: Lana	Lección XLVIII: Olfato
Lección XXXI: Algodón	Lección XLIX: Gusto
Lección XXXII: Lino	
Lección XXXIII: Cáñamo	
Lección XXXIV: Seda	
Lección XXXV: Fieltro	
Lección XXXVI: Porcelana	
Lección XXXVII: Oro	
Lección XXXVIII: Plata	
Lección XXXIX: Azogue ó mercurio	
Lección XL: Plomo	
Lección XLI: Cobre	
Lección XLII: Hierro	
Lección XLIII: Estaño	
Lección XLIV: Comparación de los metales	
Lección XLV: Sobre los metales en general	
Lección XLVI: Cal	
Lección XLVII: Sílice	

Anexo 6

Contenidos de la Heimatkunde en F. A. Finger.

A) Esquema elaborado a partir de Finger, Friedrich August 1893 : *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde. Siebenten Auslage herausgegeben von Heinrich Makat* . Weidmannsche Buchhandlung, Berlin **, y de la interpretación de la Heimatkunde en Finger por el profesor Roland G. Lauterbach *, que puede consultarse en <http://www.unihildesheim.de/media/sachunterricht/Folier2.ppt>.

Ha de leerse, conjuntamente, el documento B que sigue después.

La realidad de la Heimat como totalidad (*)	Algunos párrafos (ejemplos) del libro de Finger donde aparecen los correspondientes contenidos (**)	La influencia de la ciencia geográfica de Ritter y otros (*)
Los alrededores físicos de las personas: agua, tierra, ríos, lagos, configuración del terreno, montañas y rocas,...	Curso 2º: 28, 35 37, 49, 76, 79 80, ...	Geografía física Cartografía general Topografía
Sol, Luna, cielo estrellado por encima del entorno de la Heimat	Curso 1º: 18, 28, 69, ... Curso 2º: 3, 4, 6 7, 11, ...	Astronomía
Clima de la Heimat, lluvia, sol, nieve	Curso 1º: 9, 20, 60, 64,... Curso 2º: 13, 14, 15, 17,...	Geografía del clima

La realidad de la Heimat como totalidad (*)	Algunos párrafos (ejemplos) del libro de Finger donde aparecen los correspondientes contenidos (**)	La influencia de la ciencia geográfica de Ritter y otros (*)
Pájaros y plantas en los alrededores de la Heimat	Curso 2º: 52, 53, 68, 69,...	Biogeografía: Zoología y Botánica
El hombre y sus relaciones sociales, sus instituciones, ayuntamiento, bomberos, reclutamiento para el ejército, ... en el lugar de la Heimat	Curso 2º: 25, 26,	Geografía política Geografía social Geografía antropológica
Elaboración de alimentos Confección del vestido Construcción de casas en Weinheim. Profesiones importantes del lugar. Actividades de las mujeres y de los niños	Curso 2º: 59 67	Geografía antropológica
Hechos constantes Acontecimientos naturales en el entorno de la Heimat y variables construcción de casas . Historia local y del entorno.	Curso 2º: 19, 70 75,	Ciencia histórica Cronología
Creencias religiosas de los habitantes del lugar región.		Geografía cultural

B) Traducción del contenido de: A. Finger (1893): *Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde. Siebenten Auslage herausgegeben von Heinrich Makat*, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, pp. IX-XII ².

Segunda Parte o Parte Especial.

Introducción.

Primer curso.

- Párrafo 1. Primer contacto con los niños.
- Párrafos 2. y 3. El aula.
- Párrafo 4. Mesa.
- Párrafos 5 - 8. Cosas en el aula.
- Párrafo 9. Lluvia.
- Párrafo 10. Delante.
- Párrafo 11. Detrás.
- Párrafo 12. Derecha, izquierda.
- Párrafo 13. Repetición.
- Párrafo 14. Arriba, abajo; primer ejercicio de dibujo.
- Párrafos 15 y 16. Dibujo del aula.
- Párrafo 17. Vista al exterior; el Sol.
- Párrafo 18. El Sol, la luna; el patio, escaleras.
- Párrafo 19. El patio y sus límites.
- Párrafo 20. Lluvia, granizo, trueno, relámpago.
- Párrafo 21. Jardín.
- Párrafo 22. Mirada hacia atrás y hacia delante.
- Párrafo 23.- Relatos de las fiestas (la cosecha).
- Párrafo 24. Jardín.

² *Método de enseñanza en la Heimatkunde. Séptima edición reeditada por Heinrich Makat.* No se trata de un índice temático o de lecciones sino una guía o inventario de contenidos *Inhaltsverzeichnis* que describen la obra a lo largo de párrafos consecutivos.

Párrafo 25. Luna; jardín.

Párrafo 26 y 27. Puesta de sol; jardín.

Párrafo 28. Sol, Luna; jardín.

Párrafo 29. Nubes.

Párrafo 30. Sol, nubes; jardín.

Párrafo 31. Arco Iris, Sol, nubes, sombras.

Párrafo 32.- Sol, nubes, sombras; el edificio de la escuela; el Sol se mueve hacia la derecha.

Párrafo 33.- El edificio de la escuela; Sol.

Párrafo 34.- El edificio de la escuela; Luna, la luna se mueve hacia la derecha.

Párrafos 35 y 36.- Luna; edificio de la escuela.

Párrafo 37.- Luna, edificio de la escuela; el Sur.

Párrafo 38. El Oeste.

Párrafo 39. El Este.

Párrafo 40. El Norte.

Párrafo 41. Mirada hacia atrás y hacia delante.

Párrafo 42 y 43. El otoño la vendimia .

Párrafo 44. Países del mundo.

Párrafo 45. El Sur Este; dirección del viento.

Párrafo 46. Paseo en contra de la dirección del viento.

Párrafos 47 y 48. Repetición y ampliación.

Párrafos 49 59. Paseos a favor del viento; Luna, estrellas, nieve, hielo, días cortos, invierno; ocupaciones y tareas de las personas.

Párrafo 60. Hielo, nieve, nubes; el camino del Sol; Luna, estrellas.

Párrafo 61. Puente nuevo.

Párrafo 62. Camino del puente nuevo.

Párrafo 63. Puente nuevo; dibujado.

Párrafo 64. Deshielo.

Párrafo 65. Casas notables en Weinheim.

Párrafo 66. La torre roja.

Párrafo 67. Luna. La torre roja.

Párrafo 68. La Luna crece; la torre roja, relámpago.

Párrafo 69.- Luna, estrellas, la estrella polar se queda fija, asteroides, rojo nocturno, viento; la torre roja de defensa; narrado.

Párrafo 70. Ballesta; Luna, Sol.

Párrafo 71. Las estrellas desaparecen; planicie de hielo.

Párrafo 72. Conchas de caracol; Escarcha, lluvia, aguanieve, el viento del Sur, tiempo de deshielo; Adivinanzas.

Párrafo 73. Adivinanzas; jardín; Qué ha cambiado?

Párrafo 74. Iglesia de San Pedro.

Párrafo 75. Luna; Iglesia de San Pedro.

Párrafo 76. Camino empedrado.

Párrafo 77. Caminos en el Valle de Gorrheim.

Párrafo 78. Descripción de los caminos.

Párrafo 79. Camino hacia el púlpito de la montaña Wagenberg.

Segundo curso.

Introducción

Párrafo 1. Países del mundo; escrito.

Párrafo 2. Cuaderno; el sol.

Párrafo 3. Camino del Sol en verano y en invierno.

Párrafo 4. Puesta del Sol, Luna, estrellas; qué hace el sol? Camino al Hubberg.

Párrafo 5. Sureste, etc.

Párrafo 6 7. Luna.

Párrafo 8. Estrellas.

Párrafo 9. Tormenta/tempestad, arco iris, estrellas.

Párrafo 10. cometas, tinieblas eclipses.

Párrafo 11. Aurora boreal arco iris soles menores .

Párrafo 12. Tormenta, Relámpagos.

Párrafo 13. Lluvia.

Párrafo 14. Nubes, viento.

Párrafo 15. Granizo, deshielo, escarcha, nieve, hielo.

Párrafo 16. Partes del día.

Párrafos 17 18. Estaciones del año.

Párrafo 19. Qué cambia? Qué es lo que no cambia? La ciudad de Weinheim donde está?

Párrafo 20. Pasos contados, el camino empedrado dibujado.

Párrafo 21. Camino empedrado.

Párrafo 22. Casa de relevo, iglesia de San Pedro.

Párrafo 23.- Inscripciones, Colegio, Casa oficial.

Párrafo 24. Mirada hacia atrás, iglesia de la ciudad.

Párrafo 25. Vacaciones y trabajo de vacaciones, ayuntamiento.

Párrafo 26. Ayuntamiento alrededor de la ciudad.

Párrafo 27. Torre de Muehlheim.

Párrafo 28. Imagen de Weinheim, limites, camino de la torre de los caballeros.

Párrafo 29. Partes de Weinheim.

Párrafo 30. Ciudad como tal, iglesia católica.

Párrafo 31. Monasterio, castillo, parte superior de la torre, sombrero azul, torre de los caballeros.

Párrafo 32. Suiza, murallas de la ciudad, casa de los templarios.

Párrafos 33 34. Ciudad próxima; casas, Camino al valle de Birkenaurer.

Párrafos 35 37 Valle de Birkenauer.

Párrafos 38 39. Wagenberg.

Párrafo 40. Mirada hacia atrás y delante.

Párrafo 41. Cosecha de la uva; cambios.

Párrafos 42 46. Cima de la iglesia.

Párrafo 47. Comparación de la montaña Wagenberg y la cima de la iglesia.

Párrafo 48. Puente de piedra.

Párrafo 49. Camino en el puente de piedra, panorámica.

Párrafo 50. Bosque de Kaftania.

Párrafo 51. Estanque; estrellas

Párrafo 52. Jardines.

Párrafo 53. Árboles.

Párrafo 54. Pozos.

Párrafo 55. Fuentes.

Párrafos 56 y 57. Puentes.

Párrafo 58. Puente grande; diario.

Párrafo 59. Personas en Weinheim.

Párrafos 60 62. Gente que se ocupa de la alimentación.

Párrafos 63 64. Gente que se ocupa de la ropa.

Párrafos 65 66. Gente que se ocupa de la vivienda.

Párrafo 67. Otra gente.

Párrafos 68 69. Animales domésticos.

Párrafo 70. Mirada hacia tiempos anteriores.

Párrafo 71. Qué existía ya, cuando todavía no vivía gente aquí?

Párrafos 72 75. Contado de tiempos anteriores.

Párrafo 76. Camino en la montaña Geiersberg; narrado.

Párrafo 77. Camino alrededor de la Geiersberg; narrado.

Párrafo 78. Geiersberg, Camino a los pozos de curación.

Párrafos 79. 80. Imagen de los alrededores; pueblos; mirada hacia atrás.

Apéndice: A. Acerca de los dibujos

B. Algunos trabajos escolares.

Anexo 7

Temario del *plan de enseñanza intuitiva* de Schwartz. Tomado del texto de la voz “Intuitiva (plan de enseñanza)” en M. Carderera (1856): *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, Vol. III, Imprenta de A. Vicente, Madrid. pp. 204-208.

Se respeta ortografía original

- 1.º La clase. Denominación de los objetos que hay en ella, como bancos, mesas, tinteros, plumas, etc. Idea del todo y las partes, sin entrar empero en el tecnicismo de ciencias ni artes. Idea de la igualdad ó desemejanza de las cosas, según las calidades que resaltan mas á la vista, como son la materia y su forma, el tamaño y el color. Idea del singular y plural. Ideas de número: enseñar á contar desde el 1 10 20 etc., las mesas, bancos, sillas, cristales de las puertas etc., pero sin hablar de aquellas particularidades que no es fácil vuelva á oírle niño en el lenguaje comun.
- 2.º Los útiles de enseñanza, tanto de la escuela como del discípulo. Idea del mío y tuyo:: ejercicio del pronombre posesivo y del genitivo. Preparación á la idea de propiedad.
- 3.º El preceptor y los discípulos. La actividad propia de cada uno: ejercicio del verbo. Contar á los discípulos por secciones, etc. Idea del concepto, mas ó menos simple.« El maestro y los discípulos se reunen para un fin comun.»
- 4.º Nociones del todo y de las partes exteriores del cuerpo humano que se pueden contemplar sin ofender el pudor: actividad del hombre: ideas de posesion, poder etc. del mismo. Diferencias: jóven, anciano, alto, bajo, fuerte, débil: idea de los cinco sentidos, del movimiento y de la voz.
- 5.º El hombre comparado con los animales. Se escogerá un animal mamífero, cómo un perro, gato, ardilla etc. y un pájaro, y se irá comparando miembro por miembro y actividad por actividad. «Yo no quisiera ser animal», idea de la superioridad del ser humano sobre todo lo creado.

- 6.º Idea de los alimentos comunes y extraordinarios: de dónde provienen, para qué sirven, cómo se preparan. Indicaciones de los perjuicios que acarrea su abuso, la glotonería, el desarreglo, etc.
- 7.º Ideas del traje de los adultos, niños y demás personas y también de los animales: de qué se forma, para qué sirve: diferencia de la ropa blanca y de color: ideas de orden y de limpieza. Id. de la pobreza y riqueza.
- 8.º La habitación. Distinciones de sala, alcoba, cocina, buhardilla, etc.; destino de cada una de estas piezas: significación de los útiles que en ellas se encuentran: cómo se usan. Nociones de la luz, del carbón como el combustible más ordinario; por qué se hace provisión de tales ó cuales cosas para el tiempo venidero?
- 9.º La familia. Padre, madre, hermanos, dependientes y criados. Qué servicios se prestan recíprocamente? Nociones de la distribución del trabajo: id. del socorro mutuo, enfermedades. Qué se deben los unos á los otros?
10. Los animales domésticos. Perro, gato, caballo, paloma, etc.: descripción de su tamaño, figura, color, miembros, voz, movimientos, ocupación, alimentos, propiedades, buenas ó malas, etc. Los que no se puedan ofrecer á la contemplación inmediata deberán presentarse en láminas. También se deberán intercalar algunos puentecitos ó fábulas de ellos, etc. Principios morales: «No es lícito atormentar á los animales solo por placer,» etc.
11. Descripción de las cosas que suele haber alrededor de la casa, como son: patios caballerizas, establos, granja, jardín, huerto: para qué sirve cada una? qué contiene? cuándo se trabaja y cómo en las que lo permitan, como el jardín ó la huerta?
12. Descripción de las ideas más generales de la ciudad, villa, etc.: la calle, la vecindad, los edificios particulares y públicos: el común, lo que le pertenece: diferencia de ocupaciones de los habitantes: idea exterior de las artes ú oficios en general.
13. Ocupaciones propias de los hombres. Qué hace el labrador en cada estación? de qué útiles se vale para labrar la tierra? cómo se usan? Id. respec

- to á los artesanos, jornaleros, comerciantes, cazadores, etc. Principios de moralidad: «Todo hombre debe trabajar.»
14. Significacion del domingo y dias de trabajo.- «Dios es el Supremo Creador de cuanto existe, y cuida del alimento de sus criaturas: el domingo es un dia destinado para venerar á Dios especialmente.» La iglesia, el bautismo, la escuela.
 15. Descripcion de los alrededores de la población, como huertas, campos, caminos y rios: para qué sirve cada cosa y cómo se aprovecha? Ideas de propiedad: linderos y amojonamientos, hurto de frutos.
 16. Descripcion de un bosque. Arboles, arbustos, leña, maderas de construccion, follaje, fieras, caza, pájaros canoros: valor de la madera, uso para que sirve, variedades de la misma: turba, lignitis, carbon de piedra. «El hombre debe ser económico.»
 17. Descripcion comparativa de los pueblos comarcanos. Diferencias y semejanzas entre la ciudad, la villa y la aldea: qué tienen de comun? en qué se distinguen? Caminos reales, puentes, calzadas, empedrados, distancias. «Los vecinos tienen el deber de ayudarse mutuamente en casos de necesidad, como en incendios, etc.»
 18. Descripcion del monte, del valle y de la llanura: sus variedades y particularidades que en ellos se encuentran, como son colinas, rocas, barrancos, desfiladeros, cuevas, minas, etc.
 19. Las aguas. Rios, arroyos, fuentes, lagos, pantanos, estanques: nacimiento de sus aguas, cuándo sales de madre, cómo se aprovechan: animales que se crían en cada una de dichas partes y demás particularidades que tienen. Utilidad y daños que ocasionan.
 20. Descripcion comparativa de los animales domésticos y libres: sus clases y especies. Para esto se presentarán los que sea posible, y en láminas los demás. Así, por ejemplo, un gato y una liebre, una paloma y un cuervo, una rana y un lagarto, una mariposa y una hormiga, un gusano y un caracol, etc.

21. Descripción comparativa de los árboles, arbustos, plantas, etc., y variaciones que sufren en cada periodo del año. Al efecto deberán tenerse varias hojas y ramas de los primeros y todas las plantas que sea posible; es muy conveniente que cada discípulo pueda tener un ejemplar. Ejemplos: diferencias entre el peral y el pino, el nogal y el limonero, la encina y el roble, el chopo y el álamo: variedades de los mismos; diferencias entre el trigo y el maíz, la judía y el garbanzo, el musgo y la yesca, etc.: «Dios hace crecer las plantas, y al hombre toca cultivarlas.»
22. También deben hacerse comparaciones de los diversos productos del reino mineral. Aunque entre ellos no se encuentren diferencias tan notables como en los del vegetal y animal. Ejemplos: Diferencias entre las piedras y metales: sal, nitro, cal, arena, greda, arcilla, barro, etc.: su aprovechamiento para la construcción de casas, etc.: variedad de usos para que sirve el hierro. «El hierro se emplea para muchas cosas necesarias á la vida, como es en instrumentos de labranza, de artes y oficios; de suerte que se experimentarían graves necesidades si careciésemos de este metal.»
23. Descripción del firmamento.- El sol, la luna, las estrellas: oriente y poniente, norte y sur: regiones del firmamento: idea de la luz mas ó menos clara y de la sombra mas ó menos densa: comparación de la luz solar con el crepúsculo y la artificial. Variaciones que experimenta la luna en cada mes. Descripción del año y sus estaciones, el mes, la semana, el día: la estrella de la mañana y de la tarde. Inmensidad del firmamento y cuanto en él existe.»
24. Descripción de las diferentes afecciones meteorológicas que suelen tener lugar en cada estación del año: nubes, lluvia, niebla, rocío, nieve, escarcha, viento, huracán, tormentas, granizo. Causas que producen todos estos fenómenos y variedad de estaciones: pueden ó no preverse? cómo desea cada cual que venga el tiempo? Diferencia de las estaciones en los montes y en los valles.

25. Division del tiempo en los periodos comunes: siglo, año, mes, semana, dia natural y útil ó artificial: número de horas de que consta el dia: descripcion de los relojes como medida del tiempo: número de dias de que consta la semana, número de semanas que componen el mes, meses de que consta el año y años que componen el siglo. Todos estos periodos deben tambien contarse por todas las unidades indicadas, suponiendo que los niños sepan ya contar siquiera hasta el número 365, para saber al menos los dias de que consta el año. Repartición que hace el hombre del tiempo: horas destinadas al trabajo, á la comida y al reposo: regularidad que debe reinar en esta distribución. Sucesos de cada hora, dia, semana, mes y año. Division de las edades del hombre: niños, jóvenes, adultos, ancianos. Reminiscencia de lo pasado hace uno, dos ó tres años. Epoca del nacimiento de Jesucristo.
26. Significacion de las fiestas principales del cristianismo: Anunciacion, Natividad, Resurrección, Ascensión, Pentecostés, etc.: sus particularidades. No es necesario advertir que las explicaciones de todo esto deben ser adecuadas á la comprensión de los niños.
27. Contemplación de las obras humanas. Contemplar detenidamente las mas notables: contemplación de edificios: las iglesias, torres, casas consistoriales, los palacios, las fábricas y talleres, las salinas, etc. De todo esto claro es que se escogerá lo que haya en cada pueblo, y sustituyendo lo de más con láminas. «El hombre aplicado puede ejecutar grandes cosas.»
28. Ideas de la autoridad. «Los padres y preceptores mandan, y á los niños corresponde obedecer.» «Los adultos tambien tienen á su vez que obedecer á otras personas.» Autoridades de cada poblacion: gefes políticos y de rentas, capitanes y comandantes generales, tribunales de justicia, ayuntamientos, etc. Idea de los premios y castigos, honores y condecoraciones, descripcion de las cárceles y demás prisiones, etc. «Dios es la suprema autoridad.»
29. Id. de la milicia. Exterior del soldado, armas y demás pertrechos, ejercicios, cuarteles, divisiones, categorías y cargos. « Para qué sirve la tropa?

Quiénes deben ser soldados?» Porte que corresponde al soldado para con sus gefes, y cuál con el enemigo.

30. Id. de las fábricas y talleres. Productos, primeras materias de que se componen, modo de fabricarlos, usos á que se destinan, ocupación de cada obrero, instrumentos, máquinas y demás útiles de que se vale: jornales de los operarios, ganancias del dueño de la fábrica. «Si el último no pudiera pagar, tampoco podrían vivir los primeros.»
31. Id. de la moneda. Clases y valor intrínseco y diferencial de los diferentes metales adoptados para el cambio:: id. de cada moneda, á quién corresponde acuñarla, para qué sirve, monedas falsas: «las personas incautas son engañadas fácilmente por hombres malos.»
32. Id. del comercio. Vendedores y compradores, tiendas, casas de comercio, ferias, mercados: variedad de mercancías y precios bien por extenso : de dónde recibe el comerciante sus géneros, cómo se trasportan, conservan, etc.: de qué comerciante se prefiere comprar.
33. Id. de la salud y de las enfermedades. Variedad de enfermedades á que está sujeto el hombre; médicos, boticas, medicinas, remedios caseros, dieta. Causas que ocasionan las enfermedades y régimen que se debe observar en ellas. «Nadie debe saber curarlas mejor que el médico.»
34. Id. de la muerte. Fin de la vida y sus causas: la muerte en cada edad, el ataud, la tumba, el entierro, funerales y demás ceremonias religiosas: sentimiento de las familias y amigos del finado. «Adónde va el alma.»

Anexo 8

Circular de 12 de enero de 1932 de la Dirección General de Primera Enseñanza, dirigida a los Inspectores de Primera Enseñanza y Presidentes de los Consejos locales, provinciales y universitarios de protección escolar, (Gaceta de Madrid, núm. 14, de 14 de enero de 1932, p. 383).

Por conducto de los Consejos provinciales de Protección escolar habrán llegado a todas las Escuelas nacionales dependientes de esta Dirección general unos cuantos ejemplares de la Constitución que las Cortes Constituyentes, en plenitud de soberanía, acaban de votar. Los maestros deben aprovechar esta circunstancia para hacer a sus alumnos una serie de lecciones en las que sea la Constitución el tema central de la actividad escolar. Deben explicar a los niños lo que significa una Constitución para las democracias; las luchas que los españoles han sostenido en demanda o en defensa de la Constitución, y cómo la República actual, al promulgar su Constitución, señala un momento histórico en el proceso de liberación que desde hace años vive dramáticamente el pueblo español.

Promulgada la Constitución, se abren nuevos cauces a la República española.

España va a renovar profundamente su vida. Es momento de gran alegría para todos. De alegría y de meditación. De meditación y de responsabilidad. De responsabilidad para todos, pero, sobre todo, para los Maestros, a quienes la República confía en gran parte esa misión renovadora y de quienes la República espera han de cumplir con fervoroso entusiasmo.

El Maestro ha de ser un educador. La Escuela ha de transformarse en el sentido de ser cada día más hogar. Ha de ser la verdadera casa del niño. El niño ha de encontrar en ella aquel ambiente necesario para poder vivir plenamente su vida de niño. Porque el niño no es más que niño y necesita su infancia para vivir. La escuela no puede entorpecer por ningún motivo su natural desenvolvimiento. La escuela no puede secar su infancia con anticipaciones prematuras que perturben su conciencia. El Maestro no olvidará nunca que si tiene ante sí, en cada niño, a un ser a quien ha de instruir, tiene, sobre todo, ante sí un ser a quien ha de edu

car. El Maestro ha de ser fundamentalmente un educador. Ha de llegar hasta el fondo íntimo de la personalidad infantil, favoreciendo, ayudando, contribuyendo a que esa personalidad alcance libremente su plenitud.

Hay que vitalizar la Escuela. Hay que dar nueva vida a la Escuela. Hay que conseguir que la vida penetre en la Escuela. Y hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la Escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño. La Escuela ha de responder en todo momento a las interrogantes del niño. La Escuela ha de ser un hogar donde se trabaje. Ha de hacer del trabajo el eje de su actividad metodológica. Ha de hacer del niño un alegre trabajador. Hacer del niño un trabajador no es enseñarle un oficio determinado. En la Escuela el niño no tiene que aprender ningún oficio.

Pero todo cuanto aprenda en la Escuela ha de ser hecho, realizado por el niño mismo, utilizando sus manos, el manualismo, como medio de expresión. Y ha de hacerlo en fecunda colaboración con sus compañeros. Y así acabará teniendo conciencia de que el trabajo individual es tanto más útil cuanto mejor sirve los intereses de la comunidad.

Hay que unir la Escuela y el pueblo: La escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad. Los paseos, las excursiones, las visitas escolares harán conocer a los niños la vida de la zona en que esté enclavada la Escuela. El Maestro utilizará todos los grandes valores educativos que encierra el ambiente geográfico. La fábrica, el taller, la granja, el mar, todo lo que constituya la fisonomía económica y espiritual de aquella zona, ha de ser familiar al niño y a la Escuela. A la Escuela, que establecerá esa relación íntima con la vida del trabajo y con la vida del hogar, donde tanta influencia puede ejercer. La Escuela procurará interesar a los padres y a las madres organizando enseñanzas que respondan a sus inquietudes, organizando bibliotecas, lecturas, audiciones y conferencias. La máquina de coser, el gramófono, el libro, la radio, el cinematógrafo, todo lo que las “Misiones Pedagógicas” van sembrando por los pueblos, puede y debe unir la Escuela y el

pueblo, haciendo que la escuela sea el eje de la vida social del lugar, y el pueblo acabe sintiendo la Escuela como cosa suya.

La Escuela ha de ser laica. La Escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño. La Escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la Escuela. La Escuela no puede coaccionar las conciencias. Al contrario, ha de respetarlas. Ha de liberarlas. Ha de ser lugar neutral donde el niño viva, crezca y se desarrolle sin sojuzgaciones de esa índole.

La Escuela, por imperativo del artículo 48 de la Constitución, ha de ser laica. Por tanto no ostentará signo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y las prácticas confesionales. La Escuela, en lo sucesivo, se inhibirá en los problemas religiosos. La Escuela es de todos y aspira a ser para todos. Los Maestros revisarán cuidadosamente los libros utilizados en sus escuelas, retirando aquellos que contengan apologías del ex rey o de la monarquía.

El Maestro debe poner el esfuerzo más exquisito de que sea capaz al servicio de un ideal lleno de austeridad y de sentido humano. Y, como se decía en la circular de 13 de Mayo, el Maestro, ahora más que nunca, procurará aprovechar cuantas oportunidades le ofrezcan sus lecciones en otras materias, el diario hacer de la Escuela y los altos ejemplos de la vida de los pueblos, para inspirar en los niños un elevado ideal de conducta.

Los señores Inspectores cuidarán con el mayor celo que estas normas lleguen a conocimiento del Magisterio y que sean cumplimentadas inmediatamente en forma que no puedan herir los sentimientos religiosos de nadie, resolviendo cuantas dudas y reclamaciones puedan producirse en la aplicación de estas instrucciones.

Los Consejos locales, provinciales y universitarios de protección escolar intensificarán su labor ayudando constantemente al Maestro y a la Escuela para

que su acción educadora sea fecunda y responda en todo momento a las legítimas esperanzas del pueblo español y a las demandas de la República.

Madrid, 12 de Enero de 1932. El Director general, Rodolfo Llopis.

Anexo 9

RECOMENDACIÓN NÚMERO 65 A LOS MINISTERIOS DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, CONCERNIENTE AL ESTUDIO DEL MEDIO AMBIENTE EN LA ESCUELA. Conferencia Internacional de Instrucción Pública, XXXI sesión, celebrada en Ginebra en 1968³.

La Conferencia,

Considerando que los niños y adolescentes crecen y se desarrollan en un área geográfica determinada, en una época dada de la historia y en el seno de colectividades que tienen su carácter propio y que estos factores tienen, necesariamente, una influencia sobre su formación, su educación y comportamiento social;

Considerando, por otra parte, que en la hora actual la multiplicidad y la amplitud de los medio de información, como la facilidad y la frecuencia de los desplazamientos y de los intercambios, extienden el medio mucho más allá de lo que rodea al escolar, y que este estado de hecho despierta intereses y abre al espíritu perspectivas ignoradas por las generaciones pasadas;

Considerando que uno de los fines esenciales de la educación es el de promover los métodos científicos por las observaciones y las experiencias, que el espíritu de análisis es la característica de la cultura de nuestro tiempo, que una actitud activa de la inteligencia favorece la comprensión de las realidades del mundo actual;

Considerando que el estudio del medio debe inspirar el respeto y el amor de la naturaleza, de sus riquezas y de sus bellezas, de las tradiciones folklóricas regionales, de los monumentos históricos y de toda la herencia del pasado;

Considerando que el estudio del medio toma una importancia cada vez mayor en los esfuerzos para adaptar la enseñanza a las necesidades de la sociedad y a los intereses de los alumnos;

³ Tomado de Benito Severino, 1971 #117, 169 177 . También puede verse en *Conferencias Internacionales de Instrucción Pública: Recomendaciones, 1934 1968*. UNESCO, París, 1970, pp. 379 385.

Considerando las dificultades que el estudio del medio encuentra aún en todos los niveles en cuanto a sus exigencias en materia de documentación, de competencia y de iniciativa de los maestros;

Considerando la importancia de las investigaciones y de las actividades concernientes a las ciencias de lo circundante y la ecología prevista en el proyecto del programa y del presupuesto de la Unesco en 1969 1970, y, en particular, la puesta en obra de un proyecto titulado *El hombre y su medio*;

Considerando que, en razón de los accidentes naturales de las diversas formas de opresión en contradicción con la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración de los Derechos del Hombre o de otras circunstancias, actualmente aún hay niños que están privados de los beneficios de la educación;

Teniendo en cuenta las relaciones que existen entre los objetivos apuntados por la presente recomendación y de las recomendaciones adoptadas por precedentes conferencias internacionales de instrucción pública, especialmente la recomendación número 18, concerniente a la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria, adoptada en 1939; la recomendación número 26 concerniente a la enseñanza de la Geografía y la comprensión internacional, adoptada en 1949; la recomendación número 27, concerniente a la iniciación a las Ciencias Naturales en la escuela primaria adoptada en 1949; la recomendación número 35, concerniente a la enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas secundarias, adoptada en 1962, y la recomendación número 63, concerniente a la educación sanitaria en las escuelas primarias, adoptada en 1967,

Somete a los Ministerios de Instrucción Pública de los diferentes países la siguiente recomendación:

CONCEPCIÓN Y FIN DEL ESTUDIO DEL MEDIO

1. Es necesario entender por medio todo lo que es exterior al ser humano, lo que le rodea más o menos inmediato, el conjunto de las acciones y de las influencias que se ejercen sobre él y a las cuales reacciona (acciones influenciadas de la naturaleza o el clima, la vida en zona urbana o en zona rural, del ambiente

familiar y escolar, moral y social, de las circunstancias y de los acontecimientos , y cuyo conocimiento le es aportado por los diversos medios de información de los cuales dispone.

2. El medio comprende también la herencia del pasado: los usos las costumbres y las tradiciones, la Literatura y la Historia, el Derecho, los descubrimientos de la ciencia y sus aplicaciones, las obras materiales e intelectuales de nuestros antecesores, que han enriquecido el patrimonio de la humanidad por la transmisión de bienes de cultura. El patrimonio religioso y ético de un pueblo o de un país es un elemento importante del medio.

3. Hoy el medio no se limita a las experiencias personales y a la vida cotidiana. La variedad, la multiplicidad y la rapidez de los diversos medios de comunicación lo han extendido al mundo y al universo.

4. El concepto de medio comprende igualmente los objetivos de la sociedad donde el hombre se esfuerza por dirigir la evolución.

5. El conocimiento del medio aparece así como un estudio importante, necesario y complejo, más allá de la adquisición de un saber, se afirma como uno de los elementos esenciales de la formación general y de la educación para la comprensión internacional.

6. El estudio del medio no puede limitarse a una disciplina particular o a un conjunto de prácticas didácticas. Es más bien un método de acercamiento permanente con vistas a preparar a los jóvenes a adaptarse a las condiciones de vida que les esperan y de incitarles a actuar para mejorarlas. En consecuencia, el objetivo moderno del estudio del medio debe ser la comprensión de éste en sus diversos componentes, por la adquisición activa y progresiva de los conocimientos y de las ideas que se relacionan, en función de las capacidades intelectuales y de los intereses de los alumnos a las diferentes edades y por el empleo de métodos y de medios adecuados.

7. En el plan de enseñanza, el estudio del medio asegura:

- a Una base concreta de los diferentes estadios de la adquisición de conocimientos.

- b) Una primera formación científica por el entrenamiento en la observación objetiva, en un modo de pensar analítico, en los métodos de descubrimiento, en la reflexión y en el juicio.
- c Una participación activa en la adquisición del primer saber, y después en las disciplinas especializadas que serán tratadas a lo largo de la escolaridad.
- d Un mejor conocimiento del *habitat* humano y de la integración del hombre y del medio físico.

8. En razón del crecimiento de la población en el mundo y de una industrialización cada vez más creciente, el estudio del medio debe esforzarse en hacer nacer e intensificar el amor a la naturaleza, el deseo de participar en la protección de sus recursos, en su crecimiento por el trabajo el trabajo y en una utilización juiciosa de esto para mejor responder a las necesidades y mejorar las condiciones de la existencia.

- 9. En el plan de educación, el estudio del medio contribuye:
 - a A inspirar el respeto y el amor a la naturaleza.
 - b A reforzar los lazos entre el trabajo manual e intelectual.
 - c A preparar a la juventud para sus responsabilidades futuras gracias a una comprensión mejor de las condiciones y de las posibilidades de la vida humana en un mundo en rápida evolución.
 - d) A acercar más el medio escolar al medio familiar y social, con el fin de establecer una mejor colaboración en beneficio del uno y del otro.
 - e A integrar armoniosamente al niño tanto al niño normal como al niño de ficiente— a lo que le rodea y es inmediato, y al adolescente al medio natural y económico más amplio.
 - f A mejorar el espíritu de la clase estableciendo relaciones más estrechas entre el maestro y los alumnos, fundadas en la cooperación y la solidaridad.
 - g A orientar los destinos por la revelación de los gustos y de las aptitudes que se manifiestan en el curso de actividades variadas.
 - h A llevar a la juventud a tomar mejor conciencia de un ideal de solidaridad internacional y de comprensión de los graves problemas del mundo actual

y a contribuir por ello a una toma de posesión de los individuos y de las colectividades frente a sus responsabilidades respecto a estos problemas.

10. Conviene que el estudio del medio:

- a Conceda una atención particular a los problemas de los medios urbanos para asegurar la protección de sus habitantes contra los peligros que les amenazan; por ejemplo: la polución del aire y del agua.
- b Hacer consciente al niño de las zonas rurales de las posibilidades y de las dificultades de la vida en el campo y de la necesidad de sus habitantes de contribuir activamente al mejoramiento de sus condiciones de existencia.

PROGRAMAS, MÉTODOS Y MEDIOS DIDÁCTICOS.

11. Un buen conocimiento del medio y de la relación del hombre con éste debe estar en la base del establecimiento de los programas. Estos deberán ser elaborados teniendo en cuenta la necesidad de facilitar una transición sin tropiezos de las actitudes tradicionales a aquellas que exigen la ciencia y la tecnología, permaneciendo, al mismo tiempo, adaptadas a las condiciones específicas de las diversas comunidades.

12. El estudio y el conocimiento del medio deberán ser tratados por medio de métodos activos, obteniendo el mejor partido tanto de las capacidades de los alumnos y del maestro como de sus condiciones de ejercicio en el cuadro del programa de enseñanza de sus clases. Deberán dar lugar a actividades interdisciplinarias para permitir adquisiciones de un orden global.

13. Los ejercicios de observación colectivos o individuales, libres o dirigidos, incitan a la curiosidad intelectual y a la investigación, haciendo nacer el deseo y la voluntad de saber y de comprender.

14. El dibujo y la música, la pintura y los juegos, el “rincón viviente” de la clase, son igualmente medios susceptibles de despertar el interés hacia un mejor conocimiento del medio.

15. El estudio del barrio o del pueblo, las visitas comentadas de museos, de edificios públicos, de explotaciones agrícolas, de fábricas, etc. serán facilitadas en la medida de lo posible.

16. Habrá lugar de reservar tiempo suficiente para paseos y excursiones con fin educativo e incluso prever las posibilidades para los alumnos de edades diferentes de permanecer durante cierto tiempo en otro medio natural o social: clases de nieve, de mar y de montaña, campos de escolares agrupando niños y adolescentes de diferentes regiones o países, donde se puede proceder a un estudio directo y sistemático del medio.

17. La correspondencia interescolar, el préstamo de libros, el intercambio de documentos, de periódicos escolares, de productos locales con clases de otras regiones o países deben ser estimulados como contribución al conocimiento de un medio diferente y al desarrollo de la comprensión internacional.

18. De un modo general, las actividades de carácter pueril o extraescolar que pueden dar lugar al estudio y al conocimiento del medio deben ser aprovechadas a este efecto por los maestros que las dirigen.

19. Los auxiliares audiovisuales, comprendidas las emisiones de radio y televisión, son particularmente útiles para completar el estudio del medio próximo o lejano. Sería necesario que créditos suficientes permitieran desarrollarlos y hacerles más ampliamente accesibles a las escuelas.

20. Debería ser estimulada la producción de manuales y libros de lectura consagrados al medio, susceptibles de intensificar el interés por el conocimiento de éste.

21. Independientemente de los recursos locales que el maestro pueda encontrar y de los medios que pueda crear con su propia iniciativa, es indispensable que el material, la documentación, así como los instrumentos necesarios, sean puestos a disposición de los alumnos y de los maestros para su información, sus observaciones y sus experiencias. Las autoridades regionales y centrales, en colaboración con las asociaciones de docentes, deberán favorecer la creación de do

cumentación pedagógica, de centros de estudio sobre el terreno y la distribución de material didáctico con el fin de responder a las necesidades.

22. Sería de desear que se desarrollen cooperativas escolares, los clubs de alumnos clubs Unesco y que se establezcan relaciones más estrechas entre las escuelas y los movimientos de juventud, sus experiencias y sus actividades, contribuyendo a desarrollar en los alumnos el espíritu cívico y comunitario en su sentido más amplio, la formación moral y el conocimiento de la naturaleza. A este respecto, conviene estimular a los jóvenes a participar en los programas de servicio social, de experiencias prácticas de trabajo y de desarrollo en la comunidad, lo mismo que a las iniciativas tomadas para embellecer el medio.

PERSONAL DOCENTE.

23. El valor y la eficacia del estudio del conocimiento del medio depende, en primer lugar, de la capacidad de los docentes, de sus informaciones, del interés que llevan a esta enseñanza y a la preparación de ésta. En el curso de sus estudios profesionales deben ser informados de los objetivos que les son propuestos, e iniciados en los métodos activos que el estudio del medio exige.

24. Esta preparación deberá comprender para todos los docentes el conocimiento de rudimentos de ecología y la metodología de la enseñanza del medio en las diferentes disciplinas.

Los maestros deberán ser informados también de los problemas psicológicos y sociológicos que pueden plantearse a sus alumnos en su adaptación a un medio que se transforma rápidamente.

25. Las autoridades escolares deberán tomar todas las medidas para asegurar el perfeccionamiento de los docentes: organización de cursos, conferencias, jornadas de trabajo práctico, campos de información, facilidades de acceso a las bibliotecas, a los museos, a las exposiciones, etc. Viajes o estancias de estudio en otras regiones del país o del extranjero por medio de subvenciones o, eventualmente, de intercambios, permiten la especialización en los diferentes campos del conocimiento del medio.

APLICACIÓN DE LA PRESENTE RECOMENDACIÓN.

26. Conviene que el texto de la presente recomendación sea objeto de una amplia difusión por parte de los Ministerios de Instrucción Pública y de las autoridades escolares cerca de los centros de formación pedagógica y de material didáctico, de las federaciones nacionales e internacionales de la enseñanza, de las asociaciones de maestros y de padres de alumnos, etc. La prensa pedagógica, tanto oficial como privada, deberá desempeñar un gran papel en la difusión de esta recomendación cerca de los servicios interesados del personal administrativo y docente, así como del gran público.

27. La Unesco y las demás organizaciones internacionales competentes son invitadas a facilitar, con la colaboración de los Ministerios de los países interesados, el examen de la presente recomendación a escala nacional o regional, con vistas a su aplicación conforme a las características de cada nación.

28. Convendría que los Ministerios de Instrucción Pública y demás autoridades competentes examinen desde ahora la presente recomendación en relación con el estado de derecho y de hecho y con las condiciones étnicas y culturales existentes en sus países respectivos, con el fin de demostrar imaginación creadora en la puesta en práctica de sus diversas disposiciones allí donde ellas aún no han sido aplicadas, y de adaptarlas en la medida necesaria a las diversas situaciones.

Anexo 10

Extractos de la Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria (B.O.E. 24-IX-1965).

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La expresión «unidad didáctica» puede aludir, y de hecho alude, a significaciones e interpretaciones muy diversas. Dentro del espíritu de estos nuevos cuestionarios, la unidad didáctica se entiende como un grupo de conocimientos y actividades instructivas aprendidas y realizadas en la Escuela en torno a un tema central de gran significación y utilidad.

Se aspira con su establecimiento a que, ante un motivo muy concreto, se realicen por el escolar una serie de actividades y asociaciones de observaciones e ideas que le lleven ineludiblemente a una noción o concepto ante todo apropiado a sus capacidades psicológicas e intereses afectivos.

Deben ser también básicas y realistas porque pretenden muy fundamentalmente poner en contacto al escolar con el *mundo real* que le circunda, y muy especialmente con los aspectos y datos *más importantes* de esa realidad.

La expresión globalización, muy empleada por Ovidio Decroly para designar el hecho Psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en sus partes, y que sus expresiones y realizaciones tienen este mismo carácter global, debe ser, a nuestro juicio, la cualidad esencial que conceda forma y sentido a las primeras unidades didácticas del trabajo escolar.

Por ello, este sistema de unidades didácticas que ahora se prescribe es semejante de alguna manera a los centros de interés, aunque con un tratamiento más libre y una inspiración doctrinal al margen de muchas de sus aseveraciones didácticas. También se parece al método de proyectos, pero en modo alguno necesita de la meticulosa preparación y realización que éste exige para su desarrollo.

Al determinar estas primeras unidades didácticas de nuestra enseñanza primaria, se coloca nuestra escuela más cerca de los actuales sistemas de enseñanza

sintética, de los que es pionero el pedagogo alemán Berthold Otto, y por los que la instrucción se imparte en los primeros cursos de forma concertada y sistemática sobre problemas en los que se cultivan diversos contenidos escolares.

...

Para que estas actividades puedan cubrirse con éxito necesitamos un nuevo instrumento didáctico en las escuelas. Hay que presentar *Libros del maestro* que contengan orientaciones pedagógicas oportunas para que las unidades resulten correctamente entendidas y eficazmente aplicadas a la realidad del trabajo escolar.

Habrà también que elaborar *Manuales escolares* con profusión de grabados, atractivos y activos, de alta secuencia lógica, lejos ya de esos viejos textos que durante tanto tiempo han intensificado el carácter negativo de la enseñanza libresca.

...

I. PROCESO DE GLOBALIZACIÓN

Unidades didácticas para el curso Primero	Unidades didácticas para el curso Segundo
<ol style="list-style-type: none"> 1. La familia 2. Los alimentos 3. El vestido 4. La casa 5. El alumbrado 6. Los animales domésticos 7. Juegos 8. Amigos y vecinos 9. La calle 10. Las Navidades 11. Las enfermedades 12. El aseo 13. Comprar y vender 14. Diversiones 15. Las macetas 16. El fuego 17. El reloj 18. Las fiestas 19. El agua 20. La iglesia 21. Los pájaros 22. El paseo 23. Los coches 24. Los árboles 25. El trigo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La localidad 2. El Otoño 3. Las plantas viven 4. El corral y la granja 5. Los animales de labor 6. La caza y la pesca 7. La fruta 8. Molinos y fábricas 9. El sol y la luna 10. La tierra 11. El invierno 12. Nos abrigamos y nos calentamos 13. Tiendas y almacenes 14. Las nubes, la lluvia y la nieve 15. Vemos y oímos 16. Las hormigas y las abejas 17. Comemos y bebemos 18. El día y la noche 19. La huerta 20. Primavera 21. Las flores 22. El cartero 23. Nuestro cuerpo 24. La escuela 25. Excursiones y viajes 26. El mar y los barcos 27. Montañas y ríos 28. Respiramos 29. El agua y la vida 30. El verano

CURSO 3° (8-9 AÑOS)

Naturaleza y vida social	
1. La vivienda del hombre 2. El clima y el paisaje 3. Las producciones de la localidad 4. El río y la vida 5. El agricultor 6. El pastor 7. El pescador 8. El leñador 9. El herrero 10. El minero 11. El comerciante 12. El médico 13. El albañil 14. El alumbrado 15. Hilados y tejidos 16. Los metales 17. La industria de la piel 18. La madera y los muebles 19. Viajes por la tierra 20. El sacerdote y el maestro 21. Viajes por mar y por aire 22. La orientación y la brújula 23. El papel y la imprenta 24. Herramientas y armas 25. Grandes inventos	26. Grandes monumentos 27. La oveja 28. La provincia 29. La paloma 30. La región natural 31. La sardina 32. España 33. La rana 34. Montañas y ríos españoles 35. El lagarto 36. Principales producciones de nuestro país 37. La patata 38. El Mediterráneo 39. El algodón 40. Europa 41. El petróleo 42. Continentes y océanos 43. El pino y la encina 44. La vida del hombre primitivo 45. El aceite 46. El Cristianismo 47. El vino 48. El Cid 49. La sal 50. Los reyes católicos

II. PROCESO DE DIFERENCIACIÓN DE MATERIAS

CURSO 4º (9-10 AÑOS)

Naturaleza	Vida social
<ol style="list-style-type: none"> 1. El peso y la balanza 2. Las tijeras, cascanueces y pinzas 3. Las poleas y el torno 4. Los pulmones 5. El riego de los campos 6. La circulación de la sangre 7. El viento 8. Las rocas 9. La lluvia, la nieve y el granizo 10. El yeso, la cal y el cemento 11. La leche, el queso y la mantequilla 12. Estómago e intestinos 13. Las tormentas 14. Las aves que emigran 15. Los animales de la selva 16. Los animales del mar 17. Los sentidos 18. El esqueleto y los músculos 19. Cómo se alimentan las plantas 20. La flor 21. La seda 22. Combustibles 23. El naranjo y el limonero 24. El termómetro y el barómetro 25. La linterna eléctrica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El medio en que vivimos 2. Las cuevas que habitaron los hombres primitivos 3. El teatro y circo romanos 4. El clima y la vida 5. Los castillos 6. Nuestras costas 7. Córdoba, Granada y Sevilla en tiempos de los árabes 8. Sistemas montañosos de la Península Ibérica 9. Los ríos de la Península Ibérica 10. Las provincias de España 11. Continentes y océanos 12. Descubrimiento de América 13. La primera vuelta al mundo 14. España y Europa 15. España insular 16. San Ignacio de Loyola y Santa Teresa 17. La pesca y su conserva 18. Agricultura y ganadería 19. Circulación vial 20. Nuestras fábricas 21. El Sol, la Luna y la Tierra 22. Servicios públicos municipales 23. El comercio y la moneda 24. Los mapas 25. El “Dos de Mayo”

Anexo 11

Fragmentos de la ORDEN de 2 de diciembre de 1970 (Ministerio de Educación y Ciencia) por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la educación general básica. Tomados de Nuevas Orientaciones Pedagógicas (8ª edición actualizada), Editorial Escuela Española, Madrid, 1978, pp. 85-86).

NIVELES Y CONTENIDOS CORRESPONDIENTES A LAS ÁREAS DE EXPERIENCIA

OPCIÓN B

«Esta opción tiene por objeto el estudio del medio y de la realidad circundante y partirá siempre del estudio de la localidad. En sus aspectos sociales geográficos, históricos y culturales se tratarán temas que aborden el medio ambiente partiendo de la observación directa del contorno para ir incrementando paulatinamente los aspectos de contenido y profundidad.

La temática y el trabajo de ciencias de la naturaleza en los primeros niveles girará en torno a los seres naturales tal como se presentan a lo largo del ciclo de las estaciones en nuestro país. En los últimos niveles de esta etapa se centran alrededor de una idea fundamental o idea eje.

De los temas propuestos para los distintos niveles a modo de pauta, el profesor podrá elegir los contenidos que mejor se acomoden a los medios de que disponga el Centro.»

p. 85

Primer nivel

NATURALEZA	SOCIEDAD
<p>Observamos la naturaleza en otoño: El fruto como producto del árbol. Caída, diversidad y utilidad de las hojas. Animales que viven en los árboles.</p> <p>Llega el invierno: Frío, agua, árboles. Animales con pelo.</p> <p>La primavera: El ambiente de las plantas. Insectos.</p> <p>Verano: El sol. El día y la noche.</p>	<p>Tu familia. Tu participación en la vida familiar. Tus compañeros. Tu casa. La calle. El pueblo en que vives. Tu escuela. Tu participación en la vida de la escuela. Las vacaciones. Tu patria.</p>

Segundo nivel

NATURALEZA	SOCIEDAD
<p>Los seres vivos necesitan agua, alimentos y aire. Animales que viven en el agua. Los animales se desplazan en busca de alimento. Cómo movemos las cosas de un lugar a otro. Muchos animales construyen viviendas y cuidan de sus crías. Plantas que tienen raíces, tallos, hojas y flores El crecimiento de las hierbas, árboles y arbustos: tallos y yemas. Las plantas proceden de semillas. Los frutos proceden de las flores. El hombre utiliza diversas partes de las plantas como alimento.</p>	<p>Animales domésticos. Animales que ayudan al hombre. La caza y la pesca. Alimentos. Vestidos y calzados. El alumbrado. Pueblos y ciudades. Juegos y deportes. Viajes y excursiones. Diversiones y espectáculos. Las necesidades son comunes a todos los hombres.</p>

Tercer nivel

<p>El agua en la naturaleza. El agua en el desarrollo de los seres vivos. Animales de vida acuática y terrestre: anfibios. Animales de tierras secas: reptiles. El aire en que vivo. El aire ejerce presión en todas direcciones. Aire caliente y frío. Vientos. Árboles de regiones húmedas. Árboles con hojas durante todo el año: coníferas. Medios de defensa de los animales en sus ambientes. Las plantas utilizan el agua tomada por las raíces. Las plantas se reproducen. Las semillas. Dispersión y medios que la favorecen. Crecimiento del tallo y de la raíz. Algunas plantas presentan modos especiales de defensa.</p>	<p>Cómo trabaja el hombre: el campo. Cómo trabaja el hombre: el mar. Cómo trabaja el hombre: las minas. Cómo trabaja el hombre: las industrias. El trabajo intelectual. Servicios públicos: policía, bomberos, sanidad. La escuela. Comprar y vender: la moneda. Comunicaciones a distancia: correo, teléfono y telégrafo. Viajes por tierra. El trabajo de cada uno sirve a los demás. Viajes por mar y aire. Viajes por el espacio. Inmersiones submarinas. El periódico, la radio, la televisión. El libro, el cine, el teatro.</p>
--	---

Cuarto nivel

<p>El suelo como medio en el que se desarrollan los seres vivos.</p> <p>Animales que viven en el suelo.</p> <p>Son todos los suelos semejantes?</p> <p>Fertilidad de los suelos de cultivo.</p> <p>Importancia de la conservación del suelo.</p> <p>Hierbas, árboles y arbustos con flores.</p> <p>Estudio de la flor: estambres y pistilos como factores de reproducción.</p> <p>Polinización por los insectos y por el aire.</p> <p>Animales que viven sobre algunas hierbas y arbustos: caracol.</p> <p>Plantas de organización sencilla: algas, hongos, musgos y bacterias.</p> <p>Hongos y bacterias productores de putrefacción: Importancia económica; enfermedades y microorganismos.</p> <p>Calor. Fuentes. Buenos y malos conductores del calor.</p> <p>El calor dilata los cuerpos.</p> <p>Modo de producir movimiento: fuerzas.</p> <p>Animales y plantas de España.</p>	<p>Representación de la Tierra.</p> <p>España: límites, costas, islas.</p> <p>El relieve español.</p> <p>Ríos, lagos y mares españoles.</p> <p>Nuestra riqueza agrícola.</p> <p>Nuestras minas.</p> <p>Industrias españolas.</p> <p>La artesanía en nuestro país.</p> <p>La caza y la pesca en España.</p> <p>La población española.</p> <p>Las regiones españolas.</p> <p>Nuestras provincias.</p> <p>Costumbres españolas.</p> <p>España es nuestra nación.</p>
--	---

Quinto nivel

<p>La nutrición como función desarrollada por los seres vivos.</p> <p>Los alimentos en el desarrollo y como fuente de energía y de calor.</p> <p>Procesos digestivos de los animales y en el hombre.</p> <p>La circulación en los animales y en el hombre. La sangre.</p> <p>La respiración en los animales y en el hombre.</p> <p>La nutrición en los vegetales.</p> <p>Eliminación de los productos de desecho.</p> <p>Animales y plantas parásitas.</p> <p>Animales y plantas de Europa.</p> <p>Medios de hacer más fácil el trabajo.</p> <p>Herramientas y máquinas.</p> <p>Las máquinas pueden ser impulsadas por carbón, petróleo aceites, electricidad.</p> <p>Los sólidos, líquidos y gases se oponen al movimiento.</p> <p>La luz. Fuentes luminosas.</p> <p>El sonido. Origen. Cómo se transmite.</p>	<p>Puertos naturales, ríos navegables y comunicaciones marítimas.</p> <p>Aprovechamiento hidráulico: grandes embalses españoles, riego y electricidad.</p> <p>Las comunicaciones en España.</p> <p>Regiones naturales españolas.</p> <p>Grandes héroes y santos.</p> <p>España y los grandes descubrimientos geográficos.</p> <p>Pintores españoles.</p> <p>Nuestros grandes escritores.</p> <p>Monumentos españoles.</p> <p>Cómo se gobiernan los españoles: administración nacional, provincial y local.</p> <p>Cómo se relaciona España con otros países.</p> <p>Movimientos de población: migración.</p> <p>El turismo en España.</p> <p>Circulación vial.</p>
---	--

Anexo 12

Selección de textos del Anexo I de la Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE 115/82, de 14 de mayo) por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica, referidos a las Ciencias Sociales y a las Ciencias Naturales.

CIENCIAS SOCIALES

Las Ciencias Sociales constituyen un medio de gran importancia para la formación integral del alumno, ayudándole a conocer y situarse dentro de su entorno físico, humano e histórico cultural.

De acuerdo con ello, la división de bloques temáticos no se ha de considerar de forma rígida, sino en una dimensión global con algunos matices de preponderancia. El estudio de la localidad, por ejemplo, no excluye el hecho de que simultáneamente se traten otras unidades, a través del método de las comparaciones y referencias.

Ahora bien, lo que es evidente es que en cada uno de los cursos del Ciclo Medio destacarán determinadas realidades socio-geográficas sobre otras. Por otro lado, algunos aspectos de tipo histórico, tales como las conmemoraciones y fiestas nacionales se han de programar con carácter cíclico, de modo que se contemplen en los diferentes cursos del Ciclo en las fechas correspondientes.

La metodología se basará en el contacto directo del niño con la realidad, acudiendo, cuando no sea posible otra cosa, a la representación de la misma y utilizará, de forma gradual y sistemática, la observación directa y activa de lugares y hechos o, en su caso, la indirecta fotografías, planos, mapas. Más que la simple memorización de hechos y fenómenos interesa el contacto y conocimiento de la realidad circundante ascendiendo por los procedimientos adecuados, al estudio de otras unidades sociogeográficas más amplias. El estudio de España no se ha de considerar agotado en este Ciclo, pues se seguirá profundizando en el mismo a lo largo de cursos posteriores, con objeto de que el alumno, cuando finalice la

escolaridad obligatoria, la conozca, comprenda y valore con la mayor intensidad posible.

Las técnicas de trabajo constituyen en el programa de Ciencias Sociales del Ciclo Medio, no sólo medios para alcanzar los Niveles Básicos de Referencia, sino objetivos preferentes a lograr. Por ello, aunque se presentan en un bloque temático diferenciado conviene que se ejerciten de modo simultáneo al desarrollo del resto de los objetivos.

Por otra parte, se ha de resaltar que los objetivos de comportamiento cívico social fundamentan toda la acción educativa y adquieren un especial relieve en el área de Ciencias Sociales.

En definitiva, se trata de que el alumno obtenga una visión coherente de la realidad geográfica y socio-cultural en la que se desenvuelve y al mismo tiempo viva unos valores y los haga operativos en su conducta.

TERCER CURSO

Bloque temático 1. La localidad

1.1. Orientarse en el plano de la localidad y situar en el las calles, plazas y edificios más importantes conocidos por el alumno. Utilizar símbolos para señalar lugares, edificios e itinerarios

1.2. Observar y describir los edificios de una calle o zona frecuentada por los alumnos, señalando formas y materiales de construcción, destino de los edificios vivienda, comercio, industria recreo, servicios públicos

1.3. Observar y describir las vías públicas próximas a la escuela, sus características, utilización y estado de conservación. Equipamiento desagües, conducción de agua, alumbrado . Habituarse al uso de las vías públicas respetando las señales de circulación y las normas de higiene y cuidado establecido no manchar paredes, cuidar las cosas, respetar los árboles .

1.4. Estudiar un medio de transporte público de superficie (itinerario, tiempo que tarda en el recorrido, precios, personas que trabajan . Comparar con otros

medios de transporte. Observar las normas de prudencia y convivencia en el uso de los transportes públicos.

1.5. Describir los tipos de trabajo más frecuentes en la localidad y estudiar detalladamente dos de ellos uno comercial y otro agropecuario, artesanal o industrial , mediante observación directa o indirecta.

1.6 Conocer algunas funciones del Ayuntamiento y estudiar un servicio municipal limpieza, bomberos, policía local Habituarse a respetar y cumplir las normas emanadas del Ayuntamiento y a participar en las actividades culturales y deportivas promovidas por el mismo. Conocer y respetar los símbolos de la localidad.

1.7. Informarse sobre las fiestas, tradiciones y folklore de la localidad.

1.8. Conocer la vida de algún personaje histórico importante relacionado con la localidad.

Bloque temático 2. La comarca

2.1. Situar en un mapa de la comarca su localidad y las localidades mas próximas. Señalar las vías de comunicación entre ellas caminos, carreteras, ferrocarril .

2.2. Preparar algunos itinerarios sobre el mapa, realizar alguno y describir los aspectos más importantes de lo observado.

2.3. Observar y describir los rasgos más destacados del paisaje marítimo, de montaña, de meseta ... y las características de sus construcciones.

2.4. Observar algunos factores climáticos lluvias, viento, temperatura y registrar los datos obtenidos.

Bloque temático 3. La región o nacionalidad

3.1. Localizar en el mapa de España su región o nacionalidad, y las provincias que la integran. Señalar sobre el mapa las ciudades más importantes.

3.2. Recoger información sobre las tradiciones, folklore, fiestas, personajes históricos y manifestaciones lingüísticas y culturales de la región.

- 3.3. Identificar y respetar los símbolos de la región o nacionalidad.

Bloque temático 4. Iniciación al estudio de España

4.1. Reconocer en el globo terráqueo y en el planisferio la situación de España.

4.2. Reconocer y respetar los símbolos de España: Bandera, Escudo, Himno Nacional.

4.3. Leer e informarse sobre algunas tradiciones y leyendas de la historia de España. Fiestas y conmemoraciones nacionales Fiesta Nacional y de la Hispanidad, Día de la Constitución, Santiago, etc.... .

Bloque temático 5. Geografía general

5.1. Distinguir en un globo terráqueo los continentes y los océanos. Señalar el Ecuador, el Polo Norte y el Polo Sur.

5.2. Utilizar con propiedad el vocabulario geográfico correspondiente al relieve de la comarca (río, nacimiento, cauce, corriente, afluente, ribera, colina, bahía, playa

Bloque temático 6. Técnicas de trabajo

6.1. Realizar croquis y planos sencillos del aula, del patio escolar, de su habitación, de la escuela

6.2. Situar en un plano o croquis distintos elementos mediante representación esquemática o signos convencionales. Señalar itinerarios.

6.3. Interpretar algunos símbolos utilizados en los planos y mapas para representar ciudades, carreteras, ferrocarriles, ríos, límites convencionales, tierras y mares.

6.4. Recoger, ordenar y registrar datos sobre algunos de los temas propios del curso.

Bloque temático 7. Comportamiento cívico-social

7.1. Practicar actitudes de respeto, tolerancia y comprensión en el trato con las personas de su entorno escuchar a los otros, aceptar opiniones distintas, no despreciar o ridiculizar defectos o minusvalías ajenas, reaccionar con argumentos y sin agresividad, tolerar las críticas .

7.2. Ayudar a otros y cooperar en tareas colectivas participar en trabajos de equipo, respetar las reglas establecidas en el juego y en trabajo de clase, sugerir iniciativas, prestar ayuda a los compañeros, responsabilizarse de pequeñas tareas en la comunidad escolar .

7.3. Habituar al orden, limpieza e higiene personal, así como al trabajo bien hecho y terminado.

7.4 Colaborar en la conservación del medio ambiente en el aula, la Escuela, la casa, la calle el campo .

7.5. Informarse sobre el precio de las cosas que utiliza y habituarse al uso y conservación de las mismas.

7.6. Conocer y respetar las normas de circulación como peatón y como viajero.

7.7. Valorar la función social de las personas de la comunidad con especial referencia al ámbito familiar, escolar y local.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Las Ciencias de la Naturaleza en el Ciclo Medio deben proporcionar al alumno el conocimiento de la realidad mediante la observación. La medida y sencillas experiencias a partir de los recursos del entorno, así como la adquisición de hábitos de respeto al medio en que se desenvuelve.

En la observación de seres, objetos y fenómenos se atenderá fundamentalmente a las características mas inmediatas y diferenciadores, sin pretender descripciones exhaustivas, conceptos que superen la capacidad del escolar, ni clasificaciones sistemáticas.

El conocimiento de los animales y vegetales supone además de la observación general, que en cada curso se estudie monográficamente una planta y un animal del entorno, de tal manera que al final del Ciclo se hayan estudiado con detalle tres animales: un vivíparo mamífero, un ovíparo ave, pez o reptil y uno con metamorfosis (anfibio o insecto); así como tres plantas: una cultivada (trigo, vid), una silvestre pino, romero... y una de adorno geranio, cactus

La medida con los instrumentos enumerados en el bloque temático «Técnicas de trabajo», ha de practicarse durante todo el Ciclo cuidando de que su utilización sea correcta, para habituarse a obtener resultados adecuados a las cantidades de medidas que se compararán con los apreciados mediante los sentidos.

En las experiencias planteadas se procurará determinar aspectos cualitativos de los fenómenos evitando montajes complicados, productos peligrosos y aparatos de difícil manejo y servirán tanto para la aplicación del aprendizaje como para motivarlo, concediendo tanta importancia al desarrollo de las experiencias como a la obtención de resultados aceptables.

En los informes, cuestionarios, guías de observación, fichas y resúmenes elaborados por los alumnos, se potenciará el enriquecimiento del vocabulario, el uso apropiado de los significados y la exposición clara del contenido científico.

TERCER CURSO

Bloque temático 1. Conocimiento de si mismo

Tema 1.1. El hombre progresa:

1.1.1. Reconocer que el hombre es un ser vivo con un comportamiento diferente a los animales y vegetales habla, imagina, domina el fuego, prepara los alimentos, cultiva vegetales, domestica animales, idea máquinas, combate enfermedades .. y semejante en algunos aspectos nacer, crecer, moverse, morir... .

Tema 1.2. El hombre se relaciona: Se desplaza y siente.

1.2.1. Localizar en un modelo anatómico y en el propio cuerpo algunos huesos (húmero, fémur, rótula, peroné, tibia, cúbito, radio y músculos bíceps, glúteos, flexores, extensores, gemelos...) relacionados con el movimiento.

1.2.2. Explicar de manera elemental, la acción coordinada de huesos, músculos y articulaciones en el movimiento desplazarse, hablar, masticar, remar . Observar que los huesos son rígidos y los músculos elásticos.

1.2.3. Habituar a adaptar posturas correctas de pie, sentado, tumbado para evitar deformaciones del esqueleto y esfuerzos musculares innecesarios. Conocer las medidas de socorro en caso de fracturas y desgarramientos y comprender la necesidad del descanso para una adecuada recuperación.

1.2.4. Localizar los órganos de los sentidos y comprender su importancia para la relación del hombre con el medio. Practicar ejercicios para el desarrollo de la agudeza sensorial y habituarse al cuidado e higiene de los diferentes órganos ojos, oídos, fosas nasales, boca, piel... .

Bloque temático 2. Conocimiento del medio**Tema 2.1. Los animales:**

2.1.1. Observar animales e identificar en ellos sus formas de desplazamiento volar, nadar, correr , algunos órganos de los sentidos antenas de insectos, bigotes del gato, oído del murciélago ... y lugares donde viven. Agruparlos de acuerdo con alguna de estas características.

2.1.2. Estudiar por observación directa un animal del entorno. Reconocer su forma de vida aspecto y nombre de sus crías, cuidados que les prodigan, construcción de hábitat, sonidos que emiten, relación con el hombre y otros elementos del medio, cambios que experimentan durante las sucesivas estaciones del año y tipo de alimentación .

Tema 2.2. Los vegetales:

2.2.1. Observar vegetales del entorno (cultivados, silvestres, con flores, sin flores, leñosos, herbáceos . Agruparlos según sus características.

2.2.2. Estudiar un vegetal del entorno. Reconocer su ambiente suelo, temperatura, humedad cambios que experimenta a lo largo del año siembra, germinación, aparición de flores y frutos ...) y su relación con el hombre y otros elementos del medio.

Tema 2.3. Otros elementos y factores del medio: El agua, aire y el sol.

2.3.1. Realizar experiencias sobre cambios de estado del agua. Comprobar que hay cuerpos que flotan en el agua, otros que la absorben otros que se disuelven en ella ...

2.3.2. Describir el ciclo del agua en la naturaleza indicando cuando y por qué cambia de estado. Valorar la importancia de este ciclo para la vida animal y vegetal.

2.3.3. Comprobar mediante algunas experiencias sencillas: que el aire pesa, ofrece resistencia, es necesario para las combustiones y para la vida, transporta pequeños elementos polvo, polen ... y puede utilizarse como fuente de energía.

2.3.4. Habituar a no contaminar el agua, a utilizarla racionalmente bebida aseo personal lavar alimentos a ventilar los lugares donde vivimos habitación, clase, cuartos de aseo... .

2.3.5. Observar algunos efectos del sol como fuente de luz y calor cambios en la naturaleza durante el día, la noche, el invierno y el verano . Realizar alguna experiencia para comprobar la energía calorífica y luminosa del sol.

2.3.6. Comprobar mediante algunas experiencias sencillas que: El calor dilata los cuerpos, se transmite a través de los cuerpos buenos y malos conductores y produce cambios de estado en los mismos.

Bloque temático 3. *Desenvolvimiento en el medio***Tema 3.1. Acción del hombre en el medio:**

3.1.1. Conocer la acción específica del hombre sobre el medio en sus aspectos positivos cultivar los campos, aprovechar las aguas, extraer minerales, construir viviendas, domesticar y criar animales, facilitar las comunicaciones y negativos contaminación del aire y de las aguas, agotamiento de los recursos naturales, destrucción de bosques y de especies animales .

3.1.2. Estudio detallado de una acción concreta del hombre talar árboles, cultivar vegetales, extraer minerales ... y sus consecuencias.

3.1.3. Habituar al respeto y cuidado del medio animales parques, jardines, edificios ...) y evitar acciones que lo deterioren (romper plantas, arrojar basuras en lugares inapropiados, destruir nidos, contaminar fuentes y manantiales... .

Anexo 13

ENCUESTA AL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

A) FORMULARIO CURSADO A LOS ENCUESTADOS:

Datos del profesor o profesora encuestado/a:

Años de ejercicio profesional.....

Curso/s de Primaria en que trabaja o ha trabajado más habitualmente:

Personal valoración de este área del programa de enseñanza primaria.

1. Su importancia en la educación de los alumnos/as de primaria es:

- Muy poca o escasa ☐
- Relativa ☐
- Bastante importante ☐
- Muy importante ☐

2. En comparación con las matemáticas y/o el lenguaje, la importancia del Conocimiento del Medio es:

- Inferior ☐
- Similar ☐
- Superior ☐

Sobre cómo se enseña (métodos didácticos usados por la persona encuestada).

3. En cuanto al libro de texto como recurso de enseñanza:

- Me ajusto al libro y, prácticamente, todos los contenidos y actividades provienen de él ☐
- Lo uso relativamente, seleccionando del libro algunos contenidos y actividades, para completar con otros materiales de distinta procedencia o que yo elaboro ☐

- Prescindo totalmente del libro de texto y trabajo con otros materiales alternativos ☐

4. Las actividades de indagación del alumno/a basadas en excursiones, salidas al campo, visitas a lugares de interés en la localidad, recogida de datos del entorno social o natural, etc., son:

- Muy frecuentes ☐
- Ocasionales o esporádicas ☐
- Prácticamente inexistentes ☐

Otras consideraciones sobre el área de Conocimiento del Medio.

5. Indique su acuerdo o desacuerdo SI o NO con las siguientes afirmaciones:

- El enfoque globalizador del Conocimiento del Medio es adecuado para la enseñanza Primaria ☐ ¿De acuerdo?
- El enfoque globalizador es también adecuado para la Enseñanza Secundaria ☐ ¿De acuerdo?
- La organización de los contenidos era mejor antes ya que estaban estructurados claramente por materias: geografía, historia, ciencias naturales, etc, ☐ ¿De acuerdo?
- Los contenidos y los métodos de enseñanza de hoy, en la práctica, son los mismos que antes, con la EGB en el área de “experiencias”. No se ha dado ningún cambio sustancial. ☐ ¿De acuerdo?
- La mayor parte del profesorado de Primaria conoce directamente ha leído las orientaciones ministeriales correspondientes al Conocimiento del Medio textos de las “Cajas rojas” o los correspondientes decretos de mínimos del BOE. ☐ ¿De acuerdo?

Petición final: Si tiene a bien enriquecer esta breve encuesta con opiniones libremente expresadas o cualquier consideración referente al área del Conocimiento del Medio, le ruego que lo haga a la vuelta de esta hoja. Con esta

forma abierta de opinar se definirán mejor sus ideas con matices que la parte cerrada de la encuesta, lógicamente, no puede recoger. Muchas gracias por todo.

Julio Mateos

B) ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA (resultados y análisis):

Cuestión 1. Distribución por años de ejercicio profesional

	Número	Porcentaje
Hasta 10 años	7	10,94
De 11 a 20	11	17,19
De 20 a 30	30	46,88
Más de 30	16	25,00
	64	100,00

Tabla 1

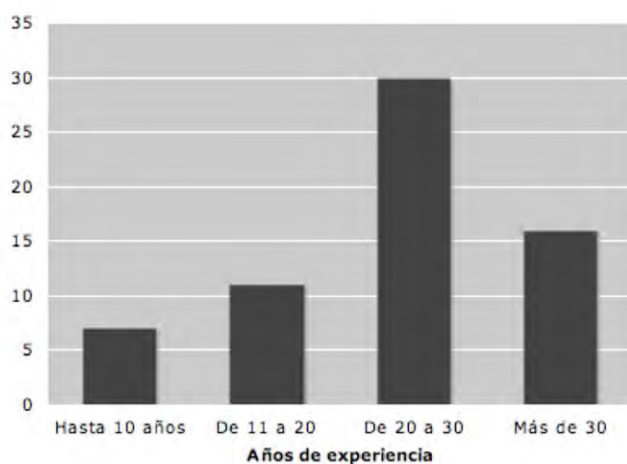
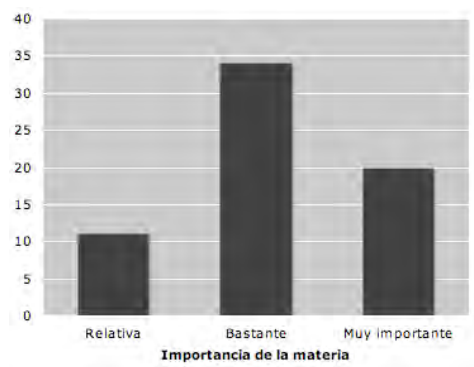


Gráfico 1

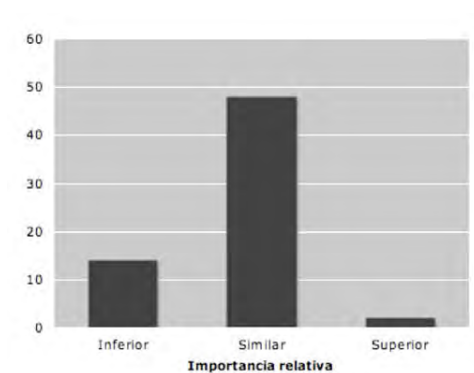
Cuestión 2: Importancia concedida a la materia. a) Por sí misma; b) En relación con las matemáticas y la lengua (Importancia relativa)

	Número	Porcentaje
Relativa	11	16,92
Bastante	34	52,31
Muy importante	20	30,77
Total	65	100,00

Tabla 2

**Gráfico 2**

	Número	Porcentaje
Inferior	14	21,88
Similar	48	75,00
Superior	2	3,13
Total	64	100,00

Tabla 3**Gráfico 3****Relación entre variables (experiencia - valoración de la materia)**

	Relativa	Bastante	Muy importante	Totales
Hasta 10 años	0,00	71,43	28,57	100,00
De 11 a 20	27,27	36,36	36,36	100,00
De 20 a 30	16,66	50	33,33	100,00
Más de 30	18,75	56,25	25,00	100,00
Total	17,18	51,56	31,25	100,00

Tabla 4

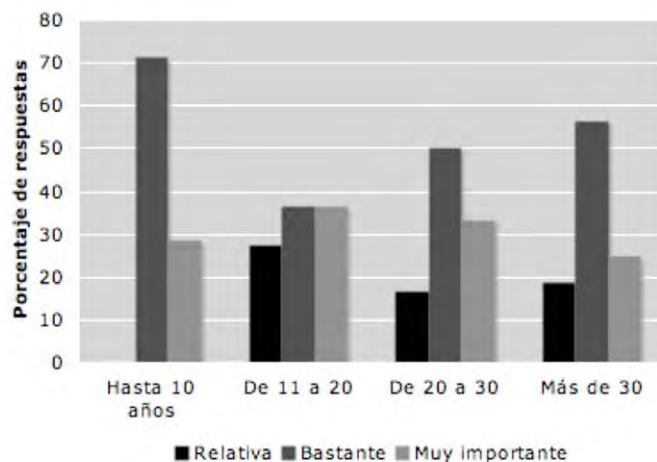


Gráfico 4

Relación de variables (experiencia - valoración de la materia en relación con las matemáticas o la lengua).

	Inferior	Similar	Superior	Totales
Hasta 10 años	28,57	57,14	14,28	100,00
De 11 a 20	18,18	72,72	9,09	100,00
De 20 a 30	20,00	80,00	0,00	100,00
Más de 30	26,66	73,33	0,00	100,00
Total	22,22	74,60	23,37	100,00

Tabla 5

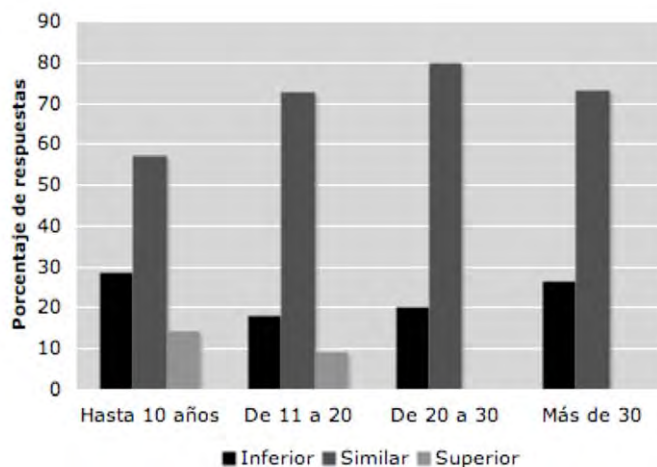


Gráfico 5

Cuestión 3. Cómo se enseña el Conocimiento del Medio: el uso del libro de texto y la frecuencia de actividades fuera del aula

	Número	Porcentaje
Lo uso relativamente	39	60,00
Me ajusto a él	26	40,00
Total	65	100,00

Tabla 6

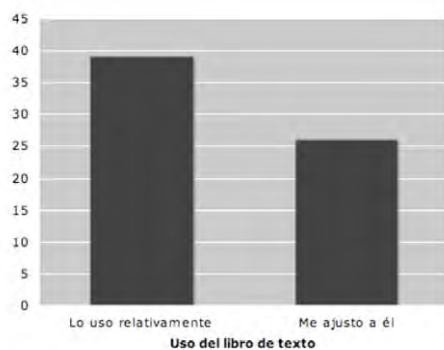


Gráfico 6

	Número	Porcentaje
Inexistente	3	4,62
Ocasional	50	76,92
Muy frecuente	12	18,46
Total	65	100,00

Tabla 7

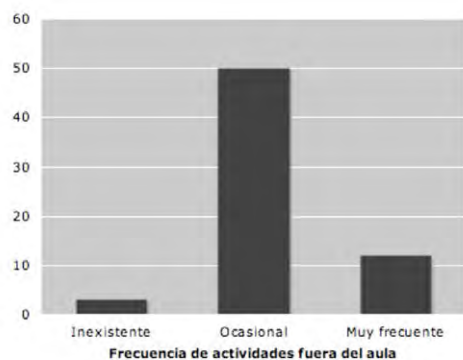
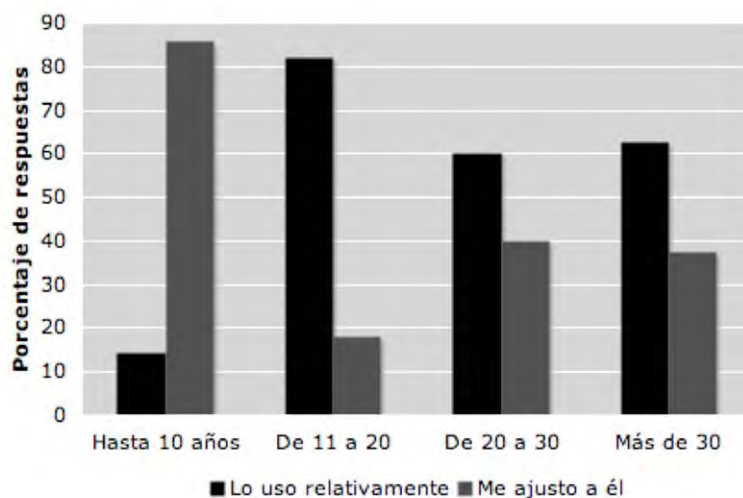


Gráfico 7

Relación entre variables (experiencia profesional – uso del libro de texto):

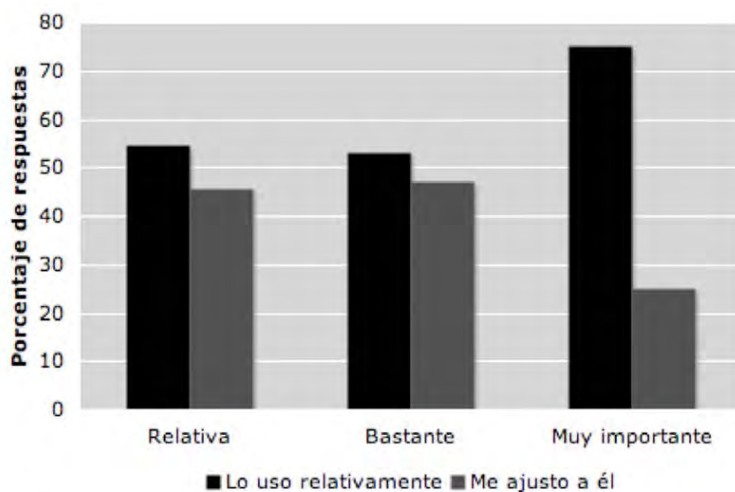
Entre los años de ejercicio (asimilable a la edad) y el uso del libro de texto hay relación estadísticamente significativa. El uso del libro de texto varía en función de los años de ejercicio profesional. El 85% de los inexpertos (con menos de 10 años de ejercicio) se ajustan a él. Luego hay un curioso salto y sólo un 18% de los que llevan entre 10 y 20 años de ejercicio dice ajustarse al libro. Entre los que llevan más de 20 años hay un 60% que lo usa relativamente y el resto se ajusta al libro.

	Lo uso relativamente	Me ajusto a él	Totales
Hasta 10 años	14,28	85,71	100,00
De 11 a 20	81,81	18,18	100,00
De 20 a 30	60,00	40,00	100,00
Más de 30	62,50	37,50	100,00
Total	59,37	40,62	100,00

Tabla 8**Gráfico 8****Relación de variables (uso del libro de texto - importancia que se da a la materia)**

	Lo uso relativamente	Me ajusto a él	Totales
Relativa	54,54	45,45	100,00
Bastante	52,94	47,06	100,00
Muy importante	75,00	25,00	100,00
Total	60,00	40,00	100,00

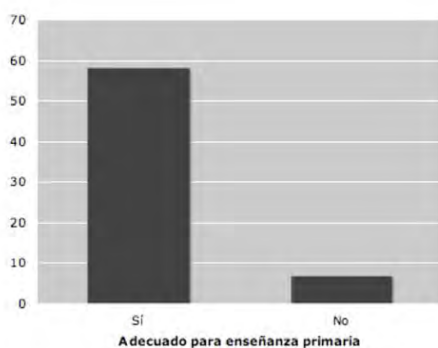
Tabla 9

**Gráfico 9**

Al poner en relación la valoración que hacen de la materia con el uso del libro de texto, se obtiene una información interesante. Los que consideran la materia muy importante son los que se atan menos al libro, lo cual parece lógico.

Cuestión 4. Adecuación de la materia (globalización) a la enseñanza primaria y a la secundaria

	Número	Porcentaje
Sí	58	89,23
No	7	10,77
Total	65	100,00

Tabla 10**Gráfico 10**

	Número	Porcentaje
Sí	25	38,46
No	32	49,23
No contesta	8	12,31
Total	65	100,00

Tabla 11

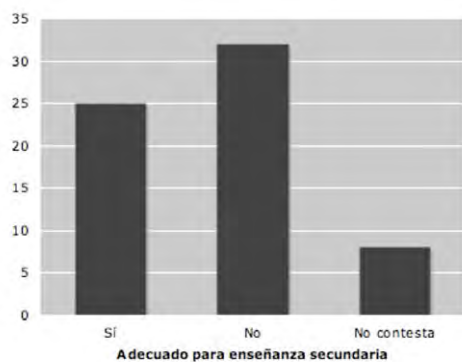
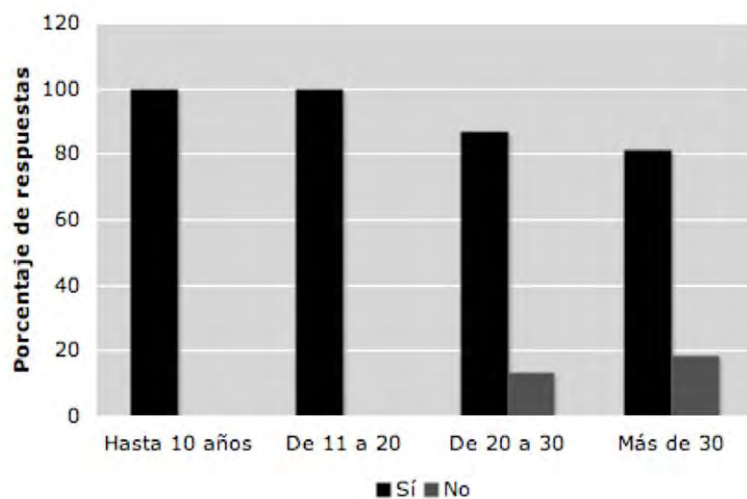


Gráfico 11

Relación de variables (experiencia – adecuación del C. del M. a la Primaria)

	Sí	No	Totales
Hasta 10 años	100,00	0,00	100,00
De 11 a 20	100,00	0,00	100,00
De 20 a 30	86,66	13,33	100,00
Más de 30	81,25	18,75	100,00
Total	89,06	10,93	100,00

Tabla 12

**Gráfico 12**

Relación de variables (experiencia – adecuación del C. del M. a la Secundaria)

	Sí	No	No contesta	Totales
Hasta 10 años	14,28	71,43	14,28	100,00
De 11 a 20	45,45	45,45	9,09	100,00
De 20 a 30	50,00	43,33	6,66	100,00
Más de 30	25,00	50,00	25,00	100,00
Total	39,06	48,43	12,50	100,00

Tabla 13

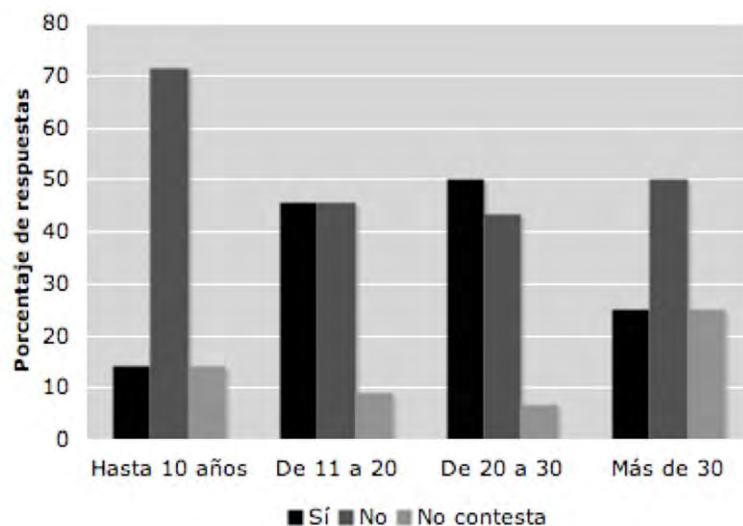


Gráfico 13

Cuestión 5. Valoración respecto a la situación anterior (EGB)

	Número	Porcentaje
Sí	21	32,31
No	40	61,54
No contesta	4	6,15
Total	65	100,00

Tabla 14

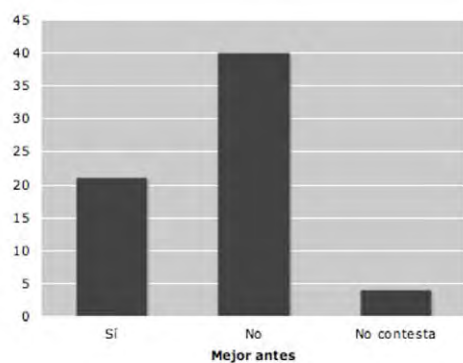
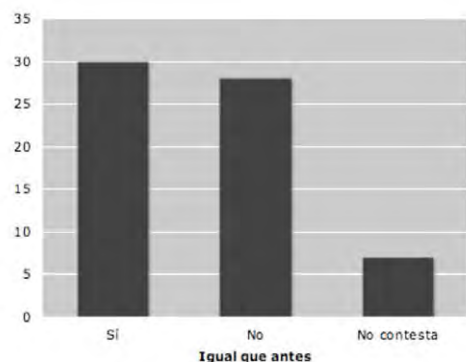


Gráfico 14

	Número	Porcentaje
Sí	30	46,15
No	28	43,08
No contesta	7	10,77
Total	65	100,00

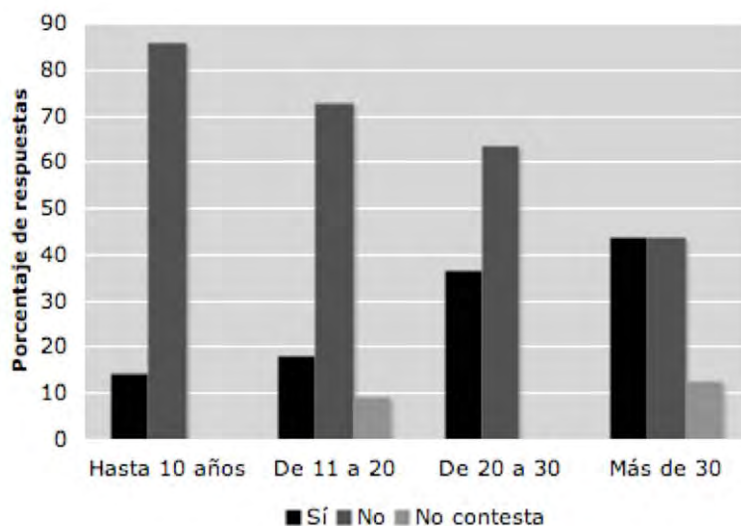
Tabla 15**Gráfico 15**

Comentario: El 32,3% de respuestas afirmativas a la primera pregunta entra en contradicción con la alta valoración que obtuvo la organización globalizada del conocimiento en la pregunta anterior (aunque hay coherencia en el 61,5% de las respuestas negativas). Posiblemente el juicio comparativo que se pide al entrevistado sobre el pasado y el presente de la enseñanza ha jugado como elemento de confusión afectando a la coherencia. Es una hipótesis que se refuerza al ver los resultados de la siguiente pregunta. Se da en ellos casi una igualdad de opiniones sobre la continuidad o el cambio en la enseñanza del Conocimiento del Medio y su precedente (Área de Experiencia) de la LGE. Aunque, obviamente, no se trata de lo mismo “lo que está mejor” y “lo que hacemos” los maestros, son categorías que el propio sujeto de la acción que se valora tiende a confundir. Pero ya resulta de gran interés la estricta una estricta interpretación de los datos: casi la mitad de los encuestados no tienen conciencia de cambios sustanciales entre la enseñanza del área en la LGE y en la LOGSE.

Relación de variables (años de experiencia – creencia de era “mejor” la organización disciplinar de antes)

	Sí	No	No contesta	Totales
Hasta 10 años	14,28	85,71	0,00	100,00
De 11 a 20	18,18	72,72	9,09	100,00
De 20 a 30	36,66	63,33	0,00	100,00
Más de 30	43,75	43,75	12,50	100,00
Total	32,81	62,50	12,50	100,00

Tabla 16

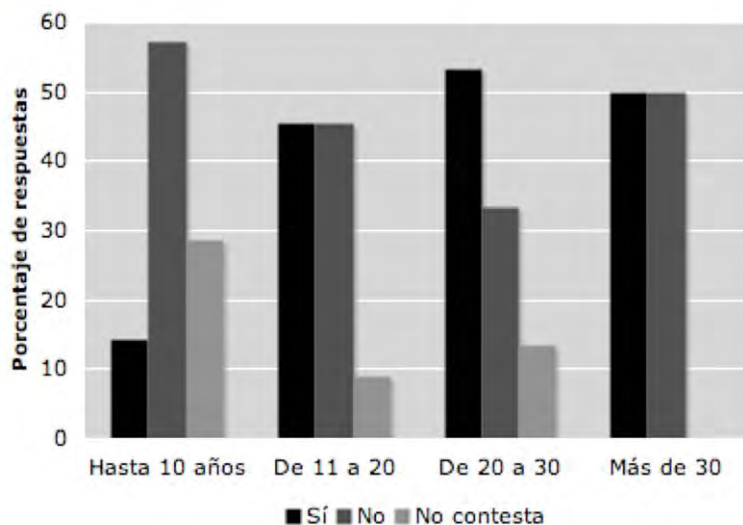
**Gráfico 16**

El porcentaje de profesores que creen que antes estaba “mejor” aumenta con los años de experiencia. La asociación es clara. La interpretación no tanto.

Relación de variables (años de experiencia – valoración comparativa del pasado / presente sobre la continuidad o el cambio)

	Sí	No	No contesta	Totales
Hasta 10 años	14,28	57,14	28,57	100,00
De 11 a 20	45,45	45,45	9,09	100,00
De 20 a 30	53,33	33,33	13,33	100,00
Más de 30	50,00	50,00	0,00	100,00
Total	46,87	42,18	10,93	100,00

Tabla 17

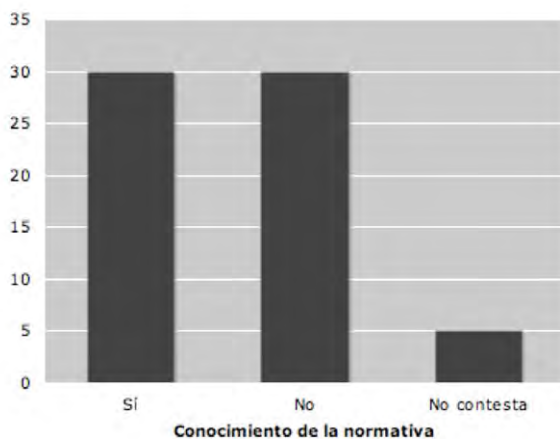
**Gráfico 17**

Comentario: La percepción general del profesorado es que la situación no ha cambiado y que, en la práctica, es igual que la anterior. Solo los muy jóvenes (tal vez sin experiencia en la etapa anterior) se muestran contrarios a la afirmación de que “es igual que en la EGB).

Cuestión 6. Conocimiento de la normativa

	Número	Porcentaje
Sí	30	46,15
No	30	46,15
No contesta	5	7,69
Total	65	100,00

Tabla 18

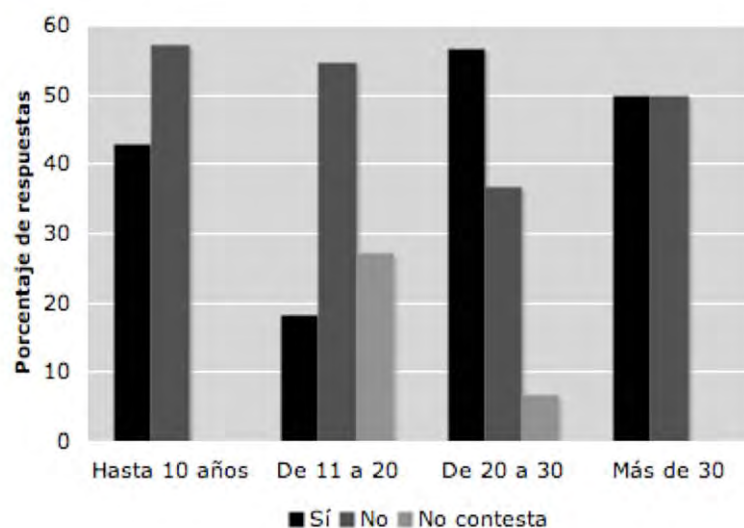
**Gráfico 18**

Comentario: Es una pregunta delicada pues, de alguna manera, la persona encuestada puede verse interpelada sobre su propio conocimiento de una normativa que supuestamente debería conocer. Aunque la pregunta se hace con referencia al genérico del cuerpo de maestros, el sesgo de identificación personal con la corporación resulta inevitable. En cualquier caso, el empate absoluto entre las respuestas afirmativas y negativas aporta serias dudas sobre la efectividad de tal conocimiento.

Relación de variables (años de experiencia – conocimiento de la normativa)

	Sí	No	No contesta	Totales
Hasta 10 años	42,85	57,14	0,00	100,00
De 11 a 20	18,18	54,54	27,27	100,00
De 20 a 30	56,66	36,66	6,66	100,00
Más de 30	50,00	50,00	0,00	100,00
Total	46,87	45,31	7,81	100,00

Tabla 19

**Gráfico 19**

C) OBSERVACIONES AL MARGEN EMITIDAS POR ALGUNOS MAESTROS/AS. TRANSCRIPCIÓN LITERAL DE LAS ANOTACIONES EN LA ENCUESTA

(Tras el número de orden arbitrariamente asignado, figura el lugar de trabajo y los años de experiencia profesional)

1.- Zaragoza, 37 años de ejercicio profesional.

Los primeros que no valoran suficientemente el área de Conocimiento del Medio son los padres, todos los días llevan los niños/as materia para estudiar, pero no lo hacen la mayoría de los días el libro está en clase “olvidado”. La mayoría de los padres “pasan” pero sí que les importa que lleven deberes, sobre todo de Matemáticas. Y se preocupan de que los hagan e incluso los repasan ellos para que luego los tengan bien.

2.- Salamanca. 15 años de ejercicio profesional.

La encuesta, creo que está planteada con claridad y adecuada a la recogida de la información que el encuestante quiere conseguir.

Punto 1. En los últimos años, creo, se ha ido tomando conciencia de la importancia que esta área merece, aunque esta valoración creciente no va paralela con el método de enseñanza deseable de la misma; se apoya o nos apoyamos demasiado en el texto como único o casi exclusivo recurso. Potenciado esto por el “miedo” justificado del enseñante a sacar al alumno fuera del aula, lo cual contradice la necesidad de observación, experimentación, contrastación, comprobación, etc..., elementos integrantes de un aprendizaje vivenciado y significativo.

Punto 2. Área muy importante que potencia aspectos de maduración conversación verbal, fluidez, vocabulario, memoria, estructuración espacio-temporal, etc. .

Punto 4. Aclaración: Las salidas son ocasionales, y no porque no le de la importancia que merecen, sino por otros condicionantes que escapan a mi control.

3.- Salamanca, 27 años de ejercicio profesional.

Creo que en el área de Conocimiento del Medio, en primaria nos ceñimos demasiado al libro de texto. Sería conveniente, como tu muy bien apuntas, seleccionar contenidos y actividades del libro y completar con otros materiales de distinta procedencia, pero eso requiere bastante tiempo y no siempre disponemos de él, y, otras veces, nos es mucho más cómodo ceñirnos al libro.

4.- Zaragoza, 27 años de ejercicio profesional.

Libros de texto: la mayoría de las veces los libros de texto no ayudan para seguir las orientaciones de las “cajas rojas”; en muchas ocasiones son un obstáculo.

5.- Tenerife, 24 años de ejercicio profesional.

Respecto a la pregunta nº 2: A nivel personal considero la importancia del Conocimiento del Medio similar a Matemáticas y Lengua, sin embargo la realidad escolar nos demuestra que, en general, damos más importancia a las áreas de matemáticas y lengua abandonando con frecuencia el área de Conocimiento del Medio.

6.- Tenerife, 16 años de ejercicio profesional.

El área de Conocimiento de Medio debe ser vivencial y práctica, partiendo siempre de lo que ellos desean saber e investigar. Los libros deben ser meramente orientativos aunque los padres no lo entiendan así y estructurarlos en la forma más adecuada para los alumnos/as.

Es un área preciosa para enseñarles a hacer murales, trabajos,... con mucho apoyo gráfico.

7.- Tenerife, 29 años de ejercicio profesional.

Observaciones: Aunque en general sigo los contenidos y actividades del libro, elimino algunos que no considero de tanto interés, dando prioridad a otros y programo actividades diferentes para algunos temas.

Respecto a las salidas y excursiones, hacemos una por trimestre, teniendo en cuenta los contenidos del Conocimiento del Medio.

Trabajamos los temas transversales programados en el centro, como: Navidad, día de la Constitución, Día de la Paz, Día del Árbol y Semana Canaria.

8.- Asturias, 13 años de ejercicio profesional.

El enfoque globalizador depende casi exclusivamente del talante del maestro. Los libros en el tercer ciclo de Primaria ayudan bastante poco y más que globalizar lo que hacen es aglutinar en un sólo libro los contenidos que antes se repartían en dos.

En Secundaria los contenidos se especializan más y con la fragmentación del profesorado por materias hacen más difícil la globalización.

Los contenidos, creo que no tienen que sufrir cambios; el relieve, el cuerpo humano, el clima, la clasificación de los seres vivos, no han sufrido cambios sustanciales,....

Los enfoques metodológicos son los que sí tienen importancia y en este sentido no se ha avanzado significativamente.

9.- Asturias, 12 años de ejercicio profesional.

Pienso que Conocimiento de Medio es el área más extensa, muchos más contenidos que las otras áreas, es casi imposible abarcarlos todos, así que o bien los das todos de forma superficial o bien, incluyendo salidas, más temas es imposible completar el temario, y eso preocuparía a los padres, es necesario menos contenidos y más profundos.

10.- Asturias, 2 años de ejercicio profesional.

Opino que la materia de Conocimiento del Medio es una de las materias a las que se da más importancia, junto a Matemáticas y Lengua, dentro del *currículum*. Siendo mucho más amplia que aquellas, en ocasiones es difícil terminar el temario, sobre todo si queremos complementarla con salidas, trabajos de campo

o experiencias en el aula, que sin duda sería la mejor forma de impartirla, fomentando el aprendizaje significativo del alumno.

Así trataremos la materia de una forma más global en Primaria para que en Secundaria podamos concretar y profundizar sobre la misma.

11.- Maestra de escuela unitaria (Salamanca). Diez años de ejercicio profesional

He trabajado casi siempre en escuelas unitarias con varios niveles.

Considero que el área de Conocimiento del medio es la base del resto de las áreas incluidas las matemática y el lenguaje. El Conocimiento del Medio constituye los cimientos que el niño tiene que tener para poder construir y consolidar encima todos los aprendizajes.

En las escuelas unitarias con muchos niveles, no siempre se pueden utilizar recursos alternativos al libro, ya que éste resulta más funcional y práctico para que cada alumno pueda conseguir los objetivos propuestos en su nivel.

Con alumnos del mismo nivel me gustaría elaborar materiales de distinta procedencia.

Respecto a las actividades de indagación del alumno basadas en salidas, visitas,... la escuela rural también tiene sus limitaciones porque es complicado organizar salidas que sean adecuadas y provechosas para alumnos de edades tan distintas, con intereses diferentes. No obstante, a pesar de estas dificultades, siempre hay que intentarlo y solventarlo porque las cosas se aprenden contactando e indagando sobre ellas. Por ello, soy partidaria de realizar frecuentes salidas aunque aquí en el pueblo lo tengamos más difícil.

12.- Graduada de la provincia de Salamanca, 31 años de ejercicio.

No creo que conozcamos directamente todas las orientaciones ministeriales al respecto, si bien sí conocemos algunas de las orientaciones esenciales para llevar a cabo nuestra labor directa en el aula con los chicos, y medios disponibles.

13.- Graduada de la provincia de Salamanca. 27 años de ejercicio

En algunos temas hay demasiados contenidos. Por ejemplo en las últimas lecciones de historia están muy comprimidos todos los hechos de las edades Moderna y Contemporánea.

14.- Graduada de la provincia de Salamanca. 35 años de ejercicio

Debería hacerse más experimental y vivencial siempre que fuera posible sobre todo en los cursos inferiores de primaria.

15.- Graduada de la provincia de Salamanca. 28 años de ejercicio

Me parece importante esta área: porque da a conocer el mundo físico y natural donde vivimos.

Mucho más interesante conocer la Historia porque sin el pasado no se puede construir el futuro.

16.- Graduada de la provincia de Salamanca. 31 años de ejercicio

Hay programas de ordenador muy interesantes que pueden ayudar a afianzar y comprender mejor muchos temas, la cuestión es el tiempo y la posibilidad material.

Yo he trabajado casi siempre en pueblos y creo que en muchos aspectos están mejor situados yo al menos lo he hecho los alumnos y los profesores para entender y trabajar la cuestión de la naturaleza.

Anexo 14

Fragmento de programación de Rufino Blanco, acorde con el método cíclico y el concéntrico. Tomado de Rufino Blanco y Sánchez (1912): *Pedagogía. Tomo II: El niño y sus educadores. Teoría de la enseñanza*. Madrid: Imp. de la Revista de Archivos, pp. 226-227.

Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
<p>1. Observaciones sobre los diversos estados en que el agua se presenta. Propiedades más notables del agua. Aplicaciones.</p> <p>2. Nótese las diferencias que hay entre las aguas de mar, de río y de lluvia. Cuándo se dice que un agua es potable?</p> <p>3. Manantial, riachuelo y río. Mar u oceano, estrecho y golfo. Ejemplos.</p>	<p>1. El agua y sus diversos estados, Algunas propiedades físicas del agua. Cuerpos simples que componen el agua.</p> <p>2. Aguas marinas, aguas de río y aguas de lluvia. Cualidades de las aguas potables y de las no potables.</p> <p>3. Manantial, riachuelo y río. Mar u oceano, archipiélago, estrecho, golfo y bahía. Ejemplos.</p>	<p>1. El agua. Diversos estados del agua. Agua pura o destilada. Propiedades físicas del agua en estado líquido. Descomposición y recomposición del agua. Composición cuantitativa y cualitativa del agua.</p> <p>2. Diversas clases de aguas: marinas, pluviales, de río, etc. Aguas potables y aguas no potables: cualidades de unas y otras. Aguas medicinales: termales y frías. Aplicaciones.</p> <p>3.- Nombres geográficos de las aguas: manantial, arroyo, riachuelo, río afluente y río.- Ría.- Mar u oceano, mares mediterráneos, archipiélagos, canales y estrechos, golfos, bahías, radas y fondeaderos. Ejemplos. Movimientos de las aguas marinas. Gente de mar. Industria naviera. Navieros y armadores. Capitán, piloto y con tramaestre. Sobrecargo y tripulación. Contrato y póliza de fletamento.</p>

Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo
<p>4. Hágase notar la necesidad del agua para que vivan las plantas y los animales.</p> <p>5. Observaciones sobre la fuerza del agua en estado líquido y en estado de vapor. Transportes por el agua. Ejemplos.</p> <p>6. Cualidades del agua para que no perjudique a la salud. Necesidad del agua para la limpieza. Aplicaciones.</p>	<p>4. Necesidad del agua para vivir. Objeto de los riegos.</p> <p>5. Aprovechamiento de la fuerza del agua en estado líquido y en estado de vapor. Transportes por el agua. Utilidad de los canales.</p> <p>6. Condiciones higiénicas del agua. El agua como medio de limpieza. Aplicaciones.</p>	<p>4. El agua como elemento indispensable para la vida animal y para la vegetal. El agua como fuerza motriz: en estado líquido y en estado de vapor. Objeto de los riegos: diversas clases de riegos.</p> <p>5. El agua como elemento industrial: fuerza motriz del agua en estado líquido y en estado de vapor. El vapor de agua como medio de calefacción. El agua como medio de transporte: canales. Ejemplos.</p> <p>6. El agua como bebida: sus condiciones para este uso. Destilación del agua: usos del alambique. El agua como medio de limpieza. El riego y las fuentes en el interior de las poblaciones. Concepto de la Hidrología.</p>

Anexo 15

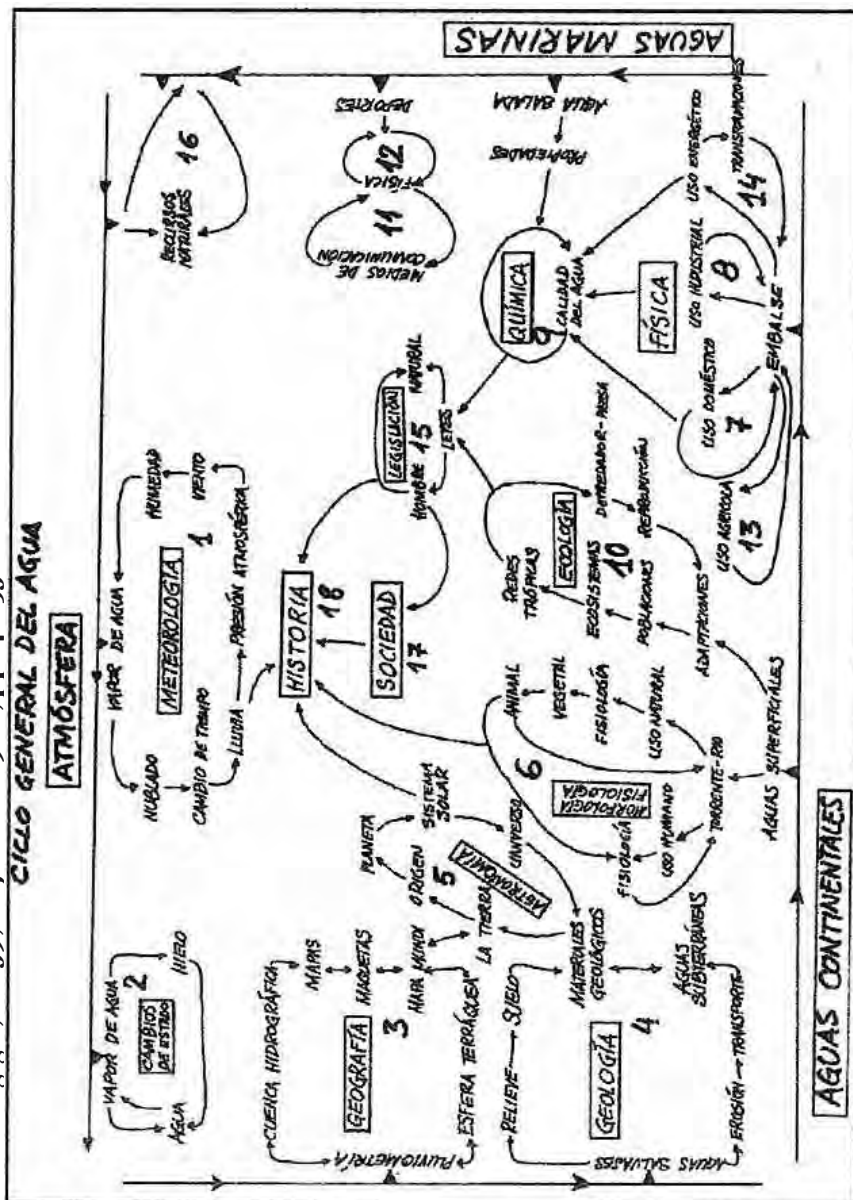
Dos propuestas de globalización

A) Copia facsimil. Página 151 del libro de Lourenço Filho *La Escuela Nueva*, Ed. Labor, Barcelona / Buenos Aires, 1933.

EL NIÑO Y SUS NECESIDADES			
EL NIÑO Y EL MEDIO	1. Alimentación	2. Defensa contra las intemperies	3. Defensa contra ene- migos y peligros
Humano : <i>Familia</i> <i>Sociedad</i> <i>Escuela</i>	Órganos de la alimen- tación y respiración.	Función de la circun- lación.	Órganos de los sen- tidos. Huesos y múscu- los.
	Cómo la familia, la sociedad y la escuela me alimentan.	Cómo el medio so- cial me defiende con- tra el calor, el frío, la luz, el viento.	Peligros en el medio familiar, social y es- colar.
			Medios de defensa que cada uno me ofrece.
			Caracteres del tra- bajo en la familia, la sociedad y la escuela.
Natural : <i>Animales</i> <i>Vegetales</i> <i>Minerales</i> <i>Astros</i>	Cómo me alimen- tan los animales y ve- getales. Órganos y ele- mentos de nutrición.	Medios de defensa de los seres vivos con- tra las intemperies.	Defensa y ataque entre los seres vivos : armas naturales, mi- metismo, heliofropis- mo, etc.
	La alimentación en relación con los reinos de la naturaleza.	Cómo me defiendo con los recursos del medio natural : ropa, habitación, etc.	Peligros en cada sector natural ; me- dios de defensa.
			Instrumentos más característicos de ca- da oficio o profesión.
			El trabajo como re- sultado de la activi- dad en la vida social y natural.

Resumen de los trabajos realizados por una clase de la escuela
de Ermitage

B) Copia facsimil. Página 51 en Riera, S. y Vilarrubias, P.: "Globalización e interdisciplinariedad", Cuadernos de Pedagogía, nº 139, de julio de 1986, pp. 48-53.



Anexo 16

Trabajos publicados en Cuadernos de Pedagogía que guardan relación con la didáctica del entorno (1975-2000).

Al final de cada artículo se ha marcado con una letra la categoría a la que pertenece: *Teoría* T, *Mediación* M y *Práctica* P

1975

Benvenuto Chiesa: *Razones pedagógicas de la investigación del medio*. C. P. N° 10, octubre, pp. 2-5. T

Cuadernos de Pedagogía: *Por una nueva escuela pública. Declaración de la X Escola d'estiu de Barcelona. Documento de trabajo*. C. P. Suplemento n° 1, "X Escola d'estiu, Barcelona", octubre, pp. 3-11. M

Lluís López del Castillo: *Por una escuela catalana*. C. P. Suplemento n° 1 "X Escola d'estiu, Barcelona", octubre, pp. 17-20. M

1976

Cuadernos de Pedagogía a partir de material aportado por Carmen Fernández y Vicente Devesa: *Las "escuelas huerto": una experiencia en el campo gallego*. C. P. Suplemento 2, pp. 59-61. P

Luis del Carmen: *Un ejemplo de enseñanza integrada: el suelo*. C. P. N° 22, octubre, pp. 32-35. M

1977

Montserrat Moreno: *La aplicación en la escuela de la teoría de Piaget: la pedagogía operativa*. C. P. N° 27, marzo, pp. 8-9. T

Josep Piera: *Por una pedagogía comarcal, autogestionaria y creativa*. C. P. N° 28, abril, pp. 7-8. P

Luis del Carmen: *Descubrimos la naturaleza*. C. P. N° 31-32, julio-agosto, pp. 73-76. M

Luis del Carmen: *Objetivos de la enseñanza de las ciencias*. C. P. N° 33, septiembre, pp. 4-5. M

Jordi Roig y Luis del Carmen: *Los programas actuales*. C. P. N° 33, septiembre, pp. 6-9. M

Rosa Costa y M^a Dolores Forn: *Recursos de investigación fuera del aula*. C. P. N° 33, septiembre, pp. 14 16. P

Pedro Cañal y Juan Vico: *Estudio de las Charcas*, C. P. N° 35, noviembre, pp. 41 42. Trabajo incluido en *Dos experiencias del Seminario de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza de Sevilla*, con la misma localización en C. P. . M

1978

Seminario “Ciencias Sociales” de Aragón: *La localidad y su entorno: modelo de programación*. C. P. N° 41, mayo, pp. 20 23. M

Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de Palma de Mallorca: *El medio como experiencia educativa*. C. P. N° 41, mayo, pp. 31 34. M

Avelino Pousa y M^a de los Ángeles Pousa: *Un ensayo de escuela para el medio rural*. C. P. N° 42, junio, pp. 33 37. P

Colectivo del Colegio Rural de Infesto: *Asturias: crónica de un colegio rural*. C. P. N° 43 44, julio agosto, pp. 13 15. P

Pilar Benejam: *El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB*. C. P. N° 45, septiembre, pp. 14 17. T

Cuadernos de Pedagogía: *Conversando con Pau Vila entrevista*. C. P. N° 45, septiembre, pp. 19 22. T

Peré Fortuny: *Estudio de una comarca*. C. P. N° 45, septiembre, pp. 24 27. M

Matilde Muñoz: *Visita a un pueblo castellano*. C. P. N° 45, septiembre, pp. 29 31. P

VV.AA.: *Escuela y medio crónica de las Escuelas de Verano*. C. P. N° 47, noviembre, pp. 4 7. M

Pedro Cañal, Benigno Cuedes, Jesús Moreno y Juan Vico: *La integración del trabajo de campo en las Ciencias de la Naturaleza*. C. P. N° 47, noviembre, pp. 25 28. M

1979

Pedro Cañal y otros: *La ciudad como investigación*. C. P. N° 50, febrero, pp. 10 12. M

Pedro Cañal y otros: *Actividades de campo y de laboratorio*. C. P. N° 50, febrero, pp. 13 14. M

Grupo Clarión: *Programa práctico de Ciencias Sociales*. C. P. N° 51, marzo, pp. 25 26. P

Montserrat Camps y Josep Ramos: *El trabajo a partir de la familia*. C. P. N° 53, mayo, pp. 24 27. P

Helena Casamiglia y Amparo Tusón: *Sociolingüística y conocimiento del entorno*. C. P. N° 54, junio, pp. 42 44. T

Grupo Clarión: *El entorno en la escuela*. C. P. N° 58, octubre, pp. 28 29. P

1980

Esther Pancorbo: *El estudio de la población*. C. P. N° 61, enero, pp. 51 54. P

Cuadernos de Pedagogía: *La pedagogía entra en la granja*. C. P. N° 62, febrero, pp. 12 15. P

MCEP de Vizcaya: *Conocer y disfrutar en el huerto*. C. P. N° 62, febrero, pp. 16 18. P

Rafael Poveda: *Dos experiencias de Salamanca: Campo de Ledesma*. C. P. N° 62, febrero, pp. 18 20. P

Pilar Martín: *Dos experiencias de Salamanca: Villares de Yeltes*. C. P. N° 62, febrero, pp. 20 21. P

Marina Llorens: *La ciencia: puente entre el niño y su medio*. C. P. N° 67 68, julio agosto, pp. 28 30. P

Pedro Cañal y otros: *El taller de ciencias ambientales*. C. P. N° 67 68, julio agosto, pp. 51 53. M

1981

Mario Obregón García: *Arganda del Rey y su entorno*. C. P. N° 73, enero, pp. 49 51. P

Cuadernos de Pedagogía: *En la escuela de Sierra Luna*. C. P. N° 73, enero, pp. 55 58. P

Juan Delval y otros: *El conocimiento de los niños de su propio país*. C. P. N° 75, marzo, pp. 33 36. T

Martí Teixidó: *Experiencia social y natural*. C. P. N° 76, abril, pp. 18 19. M

Luis del Carmen: *El estudio de los seres vivos en la EGB*. C. P. N° 77, mayo, pp. 45 50. M

Ángel Pérez Gómez: *Piaget y los contenidos del currículo*. C. P. N° 78, junio, pp. 33 40. T

Xesús R. Jares y Mercedes Suárez: *A propósito de la investigación en el medio. Apuntes de una teoría didáctica*. C. P. N° 79, julio agosto, pp. 33 40. T

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Salamanca: *Innovaciones pedagógicas en Castilla y León*. C. P. N° 79, julio agosto, pp. 46 49. M

Xan Fernández y Rosa Rial: *Una experiencia de coordinación pedagógica en el colegio*. C. P. N° 79, junio, pp. 30 32. P

Albert Marlet y Josep Serrano: *Sabadell, recursos para trabajar el medio*. C. P. N° 84, diciembre, p. 64. P

1982

Francisco Baraza: *EGB. Acercarse al entorno*. C. P. N° 86, febrero, pp. 26 30. P

Carmen Buiza y otros: *El lago de la casa de campo*. C. P. N° 86, febrero, pp. 62 66. P

Rosa María Villabí: *Un estudio interdisciplinar del ambiente*. C. P. N° 89, mayo, pp. 37 41. P

Alberto Luís Gómez: *¿Didáctica o metodología? Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat"*. C. P. N° 89, mayo, pp. 51 55. T

Rafael Porlán, Jose E. García y Pedro Cañal: *El trabajo de campo en la educación ambiental*. C. P. N° 91 92, julio agosto, pp. 6 8. M

Marina Mir y Jaume Terradas: *Itinerarios de la naturaleza: límites y posibilidades*. C. P. N° 91 92, julio agosto, pp. 9 12. T

Colectivo de Educación Ambiental de Murcia: *El parque natural de "El Valle"*. C. P. N° 91 92, julio agosto, pp. 14 18. P

A. A. López Munain: *El itinerario de Bolue*. C. P. N° 91 92, julio agosto, pp. 35. P

Equipo de Convivir con la Naturaleza del Plan Municipal de Acción educativa PMAE, Sevilla: *Convivir con la naturaleza*. C. P. N° 91 92, julio agosto, pp. 27 30. M

J. L. Busto Suárez y otros: *Aula abierta*. C. P. N° 91 92, julio agosto, pp. 37 39. P

1983

Luis M^a Álvarez: *Objetivos y metodología*. C. P. N° 98, febrero, pp. 4 7. M

Fabricio Caivano y Jaume Carbonell: *Escuela, cultura, territorio*. C. P. N° 102, junio, p. 4 6. T

Departamento de Animación de la Casa del Maestro: *El día que descubrimos la ciudad*. C. P. N° 102, junio, pp. 7 11. P

José Medina y Manuel Rodríguez: *Madrid, un libro que hay que saber leer*. C. P. N° 102, junio, pp. 12 16. M

R. J. Duif y Rafael Ojea: *Didáctica de lo urbano*. C. P. N° 102, junio, pp. 17 20. P

- Conxita Rius: *El reciclaje del vidrio*. C. P. N° 102, junio, pp. 21 23. P
- Françoise Breton: *L'aiga, què en fem? Un material pedagógic per a les escoles*. C. P. N° 102, junio, pp. 70 72. M
- J. J. García Vera: *El Ayuntamiento por dentro*. C. P. N° 102, junio, pp. 24 26. P
- Luis del Carmen: *Aprender a observar*. C. P. N° 107, noviembre, pp. 45 47. M
- Grupo "Escuela Medio": *Diálogo escuela entorno*. C. P. N° 108, diciembre, pp. 27 31. P

1984

- Cristina Herrero y Margarita González: *Una experiencia en el ciclo inicial*. C. P. N° 109, enero, pp. 10 13. P

1985

- R. Esteban y F. González: *La granja escuela de Pedernales*. C. P. N° 121, enero, pp. 21 23. P
- C. de P.: *La Escola de Natura Angeleta Ferrer. Otra pedagogía para conocer la naturaleza*. C. P. N° 123, marzo, pp. 42 45. P
- Equipo de la Reforma del C. P. *Gonzalo de Berceo: Un proyecto pedagógico*. C. P. N° 127 128, julio agosto, pp. 36 38. P
- Joan Crespí y otros: *Un itinerario interdisciplinar*. C. P. N° 127 128, julio agosto, pp. 40 43. P
- M. Antonio Fernández Domínguez y Rosario Fernández Manzanal: *Las setas. Ejemplo de unidad didáctica*. C. P. N° 131, noviembre, pp. 53 56. P
- Carmelo Marcén: *La vegetación autónoma*. C. P. N° 132, diciembre, pp. 30 33. P
- Fidel Revilla: *Madrid para los niños*. C. P. N° 132, diciembre, pp. 24 26. M

1986

- Alberto González: *El buerto escolar*. C. P. N° 135, marzo, pp. 25 27. P
- Cuadernos de Pedagogía: *El valle del Baztán: vivir juntos el río*. reportaje C. P. N° 136, abril, pp. 67 74. P
- VV. AA.: *El agua, una investigación*. C. P. N° 138, junio, pp. 52 55. M
- Sebastiá Riera y Pía Vilarrubias: *Globalización e interdisciplinariedad*. C. P. N° 139, julio agosto, pp. 48 53. M

- Tere Sáez y otros "Equipo Dindana" : *La basura es un tesoro*. C. P. N° 140, septiembre, pp. 38 40. P
- M. Caballero y D. Gómez: *Una experiencia de educación ambiental*. C. P. N° 135, marzo, pp. 25 27. P
- Rafael Porlán y Pedro Cañal: *Más allá de la investigación del medio*. C. P. N° 142, noviembre, pp. 8 12. T
- VV. AA.: *Chipiona, una semana cualquiera*. C. P. N° 142, noviembre, pp.13 17. P
- VV. AA.: *Un equipo de maestros investiga*. C. P. N° 142, noviembre, pp. 19 23. P
- VV. AA.: *Los niños investigan los maestros también* . C. P. N° 142, noviembre, pp. 32 35. P

1987

- VV. AA.: *La investigación del medio*. C. P. N° 145, febrero, pp. 28 32. P
- J. A. Fernández Castro: *Viña, vino y conocimiento*. C. P. N° 146, marzo, pp. 40 42. P
- Antonio Espantaleón: *La vida en Sierra nevada. Del molino al huerto*. C. P. N° 146, noviembre, pp. 63 66. P
- Carmelo Marcén y Mª Teresa Guillén: *La agricultura en mi pueblo*. C. P. N° 147, abril, pp. 40 43. P
- Equipo de la Experiencia: *Una granja escuela cooperativa*. C. P. N° 149, junio, pp.67 72. P
- Miguel Sala y Rufi Cerdán: *El huerto en la escuela*. C. P. N° 151, septiembre, pp. 60 62. P
- M. L. Elías: *Un acercamiento al pasado próximo*. C. P. N° 151, septiembre, pp. 64 67. M
- Cuadernos de Pedagogía: *Un proyecto para la comunidad. Lora del Río*. C. P. N° 152, octubre, pp. 54 57. P
- Luis Urteaga y Horacio Capel: *Geografía y didáctica del medio urbano*. C. P. N° 153, noviembre, pp. 8 15. T
- Laura Laliena: *La calle de mi cole*. C. P. N° 153, noviembre, pp. 16 19. P
- VV. AA.: *En el mercado del barrio*. C. P. N° 154, diciembre, pp. 62 63. P

1988

- Equip Cicle Inicial de l'Escola Andersen, Vic: *Actividades en el ciclo inicial*. C. P. N° 156, febrero, pp. 18 20. P
- VV. AA.: *Investigación del otoño*. C. P. N° 156, febrero, pp. 28 31. P
- Julio González: *Un herbario exposición*. C. P. N° 156, febrero, pp. 50 52. P
- VV. AA.: *Hacemos realmente educación ambiental?* C. P. N° 157, marzo, pp. 8 11. T
- Ángel Casas: *El biobuerto escolar*. C. P. N° 157, marzo, pp. 12 15. P
- Victòria Brugarolas y otros.: *La ciudad, medioambiente del niño urbano*. C. P. N° 157, marzo, pp. 16 18. P
- Alfonso Fresno y otros: *Cinco escuelas y una investigación*. C. P. N° 157, marzo, pp. 26 29. P
- VV. AA.: *La ciudad como recurso*. C. P. N° 159, mayo, pp. 42 45. P
- Roser Calaf: *¿Qué imagen se tiene del barrio de la escuela?* C. P. N° 164, noviembre, pp. 30 32. T

1989

- J. I. Miguel Díaz: *El plano del cole*. C. P. N° 166, enero, pp. 62 64. P
- Roser Juanola: *La percepción del entorno, un museo abierto*. C. P. N° 167, febrero, pp. 14 16. T
- Antoni Zabala: *El enfoque globalizador*. C. P. N° 168, marzo, pp. 22 27. T
- M^a Teresa Gil: *El ambiente como formación inicial*. C. P. N° 167, febrero, pp. 24 26. T
- VV. AA.: *El agua como centro de interés*. C. P. N° 171, junio, p. 38. M
- VV. AA.: *Taller para conocer la ciudad*. C. P. N° 171, junio, pp. 41 45. T
- Conxa Delgado: *El mercado*. C. P. N° 172, julio, pp. 31 33. P
- VV. AA.: *De los cereales al pan*. C. P. N° 172, julio agosto, pp. 34 37. M
- Manuela Oliver y Alfonso Muñoz: *Lengua y entorno*. C. P. N° 173, septiembre, pp. 34 36. P
- Ramón Urios y otros: *Salida al bosque*. C. P. N° 176, diciembre, pp. 29 32. P
- Carmen Segura i Capellades: *El fondo del mar*. C. P. N° 176, diciembre, pp. 33 35. P

1990

Consuelo Uceda y María Jiménez: *Síntesis de la propuesta*. C. P. N° 177, enero, pp. 10 14. T

A. Sánchez Ogallar: *Las novedades del área*. C. P. N° 177, enero, pp. 15 17. T

VV. AA.: *El paisaje unidad didáctica*. C. P. N° 177, enero, pp. 18 21. P

Juan Peralta: *El parque unidad didáctica*. C. P. N° 177, enero, pp. 22 26. P

Consuelo Uceda y María Jiménez: *Para saber más*. C. P. N° 177, enero, pp. 27 33. T

Federico Ponte: *Orientación en la naturaleza*. C. P. N° 177, enero, pp. 44 45. M

A. Hernández Díaz y A. R. Rodríguez Fernández: *Una investigación de campo*. C. P. N° 184, septiembre, pp. 72 73. P

M^a E. Pérez: *Nuestro traje charro*. C. P. N° 185, octubre, pp. 38 39. P

Julio Reboledo: *Los trabajos de rastreo*. C. P. N° 185, octubre, pp. 48 49. P

VV. AA. del Colegio "Asdrúbal" de Cartagena : *La contaminación*. C. P. N° 186, noviembre, pp. 44 46. P

1991

Julian Jorquera: *Conocer tu entorno natural: Ardales*. C. P. N° 189, febrero, pp. 42 45. P

J. A. Criado: *Un huerto en el patio*. C. P. N° 190, marzo, pp. 26 27. P

Marta Doménech y Gemma Farrés: *Los animales de granja*. C. P. N° 190, marzo, pp. 28 29. P

Equipo Airón: *Los ecosistemas naturales*. C. P. N° 191, abril, pp. 48 51. P

Juana M. Sancho: *El entorno físico y simbólico de la enseñanza*. C. P. N° 192, mayo, pp. 73 77. T

Jaume Trilla: *La ciudad educativa*. C. P. N° 192, mayo, pp. 92 94. T

Mariano Coronas: *La naturaleza en tus manos*. C. P. N° 195, septiembre, pp. 53 54. P

VV. AA.: *La maqueta de un pueblo*. C. P. N° 195, septiembre, pp. 56 58. P

VV. AA.: "Programa Habitar". *Investigación sobre el uso del entorno*. C. P. N° 196, octubre, pp. 56 59. M

VV. AA.: *La matanza*. C. P. N° 197, noviembre, pp. 29 30. P

Rosario Abolafia: *El pan*. C. P. N° 197, noviembre, pp. 33 34. P

Joaquín M. Rodríguez y Santiago Ramírez: *El taller de investigación del medio*. C. P. N° 197, noviembre, pp. 48 51. M

1992

Ernesto Páramo Equipo “Huerta Alegre” : *Una aventura medioambiental*, N° 199, enero, pp. 48 53. M

Julio Reboredo y Victor M. Santidrian: *Video y entorno*. C. P. N° 201, marzo, pp. 42 43. P

Inés Sánchez y M. Jesús Vara: *Unos días en la granja*. C. P. N° 202, abril, 22 24. P

Fernando Hernández: *A vueltas con la globalización*. C. P. N° 202, abril, pp. 64 66. T

José A. Somoano: *De dónde sale la sidra?* C. P. N° 203, mayo, 32 34. P

Miquel Martí: *Las escuelas asociadas de la UNESCO*. C. P. N° 203, mayo, pp. 61 63. M

VV. AA.: *Situación y problemática*. C. P. N° 204, junio, pp. 8 12. T

Oscar Cid: *Equipamientos escolares*. C. P. N° 204, junio, pp. 18 22. M

Carmelo Marcén: *Para saber más tema del mes: Educación Ambiental*. C. P. N° 204, junio, pp. 28 30. M

Rafael Porlán: *Investigación y renovación escolar*. C. P. N° 209, diciembre, pp. 8 9. T

J. Eduardo García Díaz y F. F. García Pérez: *Investigando nuestro mundo*. C. P. 209, diciembre, pp. 10 13. M

F. F. García Pérez: *El medio urbano*. C. P. N° 209, diciembre, pp. 14 17. M

Eduardo García: *El estudio de los ecosistemas*. C. P. N° 209, diciembre, pp. 18 21. M

Vicente Fernández: *Estudios de la historia local*. C. P. N° 209, diciembre, pp. 44 46. T

1993

A. Moncalvillo y F. J. López: *Conservación del Medioambiente*. C. P. N° 210, enero, pp. 38 40. M

Carmen J. Martín y Carmen D. Padilla: *Una Escuela Taller medioambiental*. C. P. N° 210, enero, pp. 61 63. P

Mª José Hervás: *Castilla y León. Una alternativa para la escuela en el medio rural*. C. P. N° 211, febrero, pp. 44 49. P

VV. AA.: *Un programa integrado de educación ambiental*. C. P. N° 212, marzo, pp. 63 68. M

Equipo de la cooperativa *ciut'art*: *Aprender de la ciudad, aprender la ciudad*. C. P. N° 214, mayo, pp. 44 51. P

Joseph M^a Valls y Mercè Pou: *Barcelona y la mar. Seguimiento desde la escuela*. C. P. N° 217, septiembre, pp. 34 35. P

1994

Valero Crespo: *Los centros de interés en el currículo*. C. P. N° 222, febrero, pp. 42 45. P

VV. AA.: *Pon verde tu aula*. C. P. N° 222, febrero, pp. 47 49. P

Manolo Alcalá: *Totalán: cuando el pueblo entra en la escuela*. C. P. N° 222, febrero, pp. 62 66. P

J. A. Baronn i Espinar y M^a T. Castellà: *El barrio como proyecto*. C. P. N° 224, abril, pp. 48 49. P

J. Torres Santomé: *Contenidos interdisciplinarios y relevantes*. C. P. N° 225, mayo, pp. 19 24. T

A. I. Lledó y M^a I. Cano: *Cambiar el entorno*. C. P. N° 226, junio, pp. 22 25. T

Rafael Porlán y Ana Rivero: *Investigación del medio y conocimiento escolar*. C. P. N° 227, julio agosto, pp. 28 31. T

VV. AA.: *El ciclo vital de las plantas*. C. P. N° 227, julio agosto, pp. 52 56. P

Encarnación Jiménez y Palmira López: *La calle de mi barrio*. C. P. N° 227, julio agosto, pp. 61 64. P

Genoveva Sastre: *Coeducación y vida cotidiana*. C. P. N° 227, julio agosto, pp. 71 74. T

Fabrizio Caivano: *"Huerto Alegre", centro de innovación educativa. Crónica de una ilusión*. C. P. N° 228, septiembre, pp. 28 36. P

Peré Viladot: *El banco Internacional de Experiencia de Ciudad Educadora*. C. P. N° 229, octubre, pp. 16 27. M

J. M. González y M^a A. Romano: *Objetivo: mi pueblo*. C. P. N° 229, octubre, pp. 45 47. P

VV. AA.: *Qué verde era mi pueblo!* C. P. N° 230, noviembre, pp. 38 39. P

VV. AA.: *Un centro rural experimental*. C. P. N° 231, diciembre, pp. 51 53. P

Pilar Pérez Esteve: *Organización de los contenidos*. C. P. N° 231, diciembre, pp. 55 59. M

1995

- M^a Carmen Castillo: *Doñana: de lugar en lugar*. C. P. N° 232, enero, pp. 51 54. M
- Pilar Elvira y Antonio Martín: *Aula de Naturaleza*. C. P. N° 235, abril, pp. 44 46. P
- VV. AA.: *Ambientalizar el medio escolar*. C. P. N° 237, junio, pp. 44 46. M
- F. de L. Mouchet y J. L. González: *Conociendo lo que nos rodea*. C. P. N° 237, junio, pp. 66 67. P

1996**1997****1998**

- VV. AA.: *Educación vial y ciudadanía*. C. P. N° 266, febrero, pp. 22 24. M

1999

- J. Borja: *La ciudad como pedagogía*. C. P. N° 278, marzo, pp. 40 43. T
- Jaume Trilla: *La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos*. C. P. N° 278, marzo, pp. 44 50. T
- VV. AA. Equipo Técnico del Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona : *Barcelona, un proyecto educativo para la ciudad*. C. P. N° 278, marzo, pp. 51 54. M
- M^a Oliva Castillo: *La sal, fuente de vida y salud*. C. P. N° 280, mayo, pp. 22 25. M
- Emilio Pedrinaci: *El trabajo de campo: algo más que un recurso*. C.P. N° 281, junio, pp. 73 76. M

2000

- VV. AA.: *La castañada salmantina*. C. P. N° 289, marzo, pp. 28 30. P
- VV. AA.: *La vida del mar*. C. P. N° 294, septiembre, pp. 22 27. P

Anexo 17

Texto tomado de Herrero Salgado, Cesareo (1960): *Prácticas de enseñanza. Segundo curso*. Gráficas JORCA, Zamora, pp. 16-19

CONSEJOS PRÁCTICOS PARA LA EXPLICACIÓN DE LECCIONES

Suponemos bien preparada la lección. Todo está previsto teóricamente. Vamos a explicar.

1º. Haremos que se apague el pequeño murmullo que suele preceder a toda explicación. Necesitamos silencio y disciplina. Este momento primero es muy interesante. Aseguramos que el Educador que no logra «imponerse» con los niños en el comienzo, no lo conseguirá ya. Y la lección será un fracaso total.

No olvidemos que los niños tienen una finísima percepción de todo, “cazando” hasta los más mínimos detalles.

2º. Los escolares dejarán los tableros de lo pupitres libres de todo lo que sea innecesario a la lección que vamos a desarrollar; guardarán los libros, cuadernos, lapiceros, etc., y todo cuanto pueda ser motivo de distracción.

Adoptarán posiciones adecuadas y correctas, tanto por la necesidad higiénica (a fin de evitar desviaciones de la columna vertebral) como por la falta de atención que suponen las «manos libres» de los niños. Sabemos bien lo que sucede cuando no son tenidas en cuenta tales medidas: un niño golpea al que tiene delante, otro tira de la oreja al compañero de al lado, un tercero mete el dedo en el tintero, etc.

No se piense que vamos a tener a los niños siempre en ese *quietismo* que pedimos y deseamos para el comienzo. Nada más lejos de nuestro propósito. Queremos lecciones «activas» y la actividad es movimiento; pero movimiento dentro de un orden, de una disciplina, de unos fines educativos. Clapárede (sic) se lo decía a aquella señora que visitando su escuela, le manifestaba: «*Señor Maestro, parece que los niños hacen lo que quieren*». Y el Maestro contestaba: «*Señora, estos niños no hacen lo que quieren, como usted dice, sino que quieren lo que hacen*».

3°. **Al comenzar la explicación nada de «rollitos» preparados,** casi siempre sin relación alguna con lo que vamos a explicar, se trata de que los niños entren en materia imperceptiblemente y con amenidad y alegría. No empecemos a cansarlos ya.

No negamos la dificultad en el saber empezar, pero en ello reside precisamente el arte del Maestro.

Lo importante es provocar la expectación por lo que vamos a explicar; despertar la curiosidad en los niños y ofrecerles evidente interés. En su lugar explicábamos la manera de proceder.

4°. **Nuestra explicación ha de ser para “todos”** los niños. Es preciso que las miradas de todos los escolares converjan en los ojos del Maestro. Por lo tanto huiéremos de ese vicio frecuente de explicar dirigiéndonos a un solo niño, o a los pupitres primeros, como si aquello no fuera para los demás.

Las consecuencias de no explicar a toda la clase, abarcándola con nuestra mirada, son bien funestas, pues los niños que no son atendidos por nosotros se distraen inmediatamente, con el resultado evidente de no aprender absolutamente nada.

5°. **También deben ser todos los niños quienes intervengan en nuestras lecciones,** o al menos una buena parte de ellos procurando alternar, según las conveniencias, los de lugares opuestos, tanto en cuanto a su situación local, como a la intelectual.

No es permitido que haya alumnos que siempre quedan preteridos y olvidados. Además de no ser pedagógico, Tampoco es cristiano.

6°. **En las preguntas** que deben acompañar a toda lección, se procurará tener en cuenta lo citado en el párrafo anterior, añadiendo que muchas veces es conveniente dirigirlas a los niños distraídos, para que se incorporen a los que nos atienden y además con el fin de que se convenzan sus compañeros, y ellos mismos, de que no se puede perder la atención. El ridículo que sienten los niños; cuando, por su distracción, no han sabido contestar a nuestra pregunta, es lección que no se les olvida fácilmente. La atención general está conseguida.

7º. Cuidaremos hacer las preguntas advirtiendo previamente que aquel niño que considere conoce la respuesta, levante el brazo en alto, y que nadie conteste hasta que no sea interrogado. De esta manera tendremos el silencio y disciplina que insistentemente vamos buscando, y una orientación para saber a quiénes hemos de preguntar, según aconsejen las circunstancias.

8º. Las preguntas formuladas serán claras y siempre referidas a lo que hemos explicado. No caigamos en el feo vicio de convertir la lección en un simple interrogatorio. ¡Cuántas veces pedimos a los niños definiciones que no hemos dado en la explicación...

Sin embargo, y siempre que estimemos oportuno, debemos interrogar a los niños, ya sea para recordar alguna idea de anteriores lecciones, bien para repetir las aprendidas en la nueva, y también puede ser para conocer las reacciones intelectuales de los educando ante aquella incógnita.

9º. Sabemos que cada lección debe tener unidad de coordinación en los conocimientos que abarca. Lo recordamos para decir que todo cuanto se explique o experimente en cada lección, debe serlo al servicio de la misma, sin que suceda el «irse por las ramas, abandonando el tronco».

10. ¿Repetición de lo explicado? ¿Y cuándo? ¿Cuántas veces?: La repetición, *alma de la enseñanza*, como ya hemos dicho en múltiples ocasiones, debe verificarse tantas veces como sea preciso para que se entere hasta el niño menos dotado de la clase. Si algunos, los más inteligentes, tienen que oírlo nuevamente, esto no les perjudica. Incluso encontrarán satisfacción en ser ellos quienes lo repitan a los demás.

11. Cuando escribamos en la pizarra, que debe ser en todas las lecciones por muy verbalistas que sean, no debemos volver la espalda a los niños totalmente y sí escribir, valga la frase, con un ojo en la pizarra y otro puesto en la clase. Y tengamos mucho cuidado escribiendo y dibujando con claridad y grandes caracteres.

12. Nuestra lección se desarrollará por medio de diálogo constante, llegando a las definiciones (sobre todo en los grados elementales) siempre por

inducción. Y a ser posible que dichas definiciones, datos interesantes, fechas memorables, etc., sean escritos en la pizarra. *Cuánto se olvida esto!*

13. Que nuestro lenguaje sea claro y correcto. Y sobre todo amable. No hay niño que no se entregue a la persona que le sonríe, ni hay tampoco ninguno que no se atemorice ante un gesto rudo y áspero.

Lo hemos dicho ya: Nuestro secreto reside en «hacernos como niños, y bajar hasta ellos mismos y unirnos con ellos, sin murallas de separación.

14. La duración de nuestras lecciones es cuestión prevista en la preparación. Queremos no obstante recordar el viejo lema: «Non multa sed multum».

15. La persona que explica debe hacerlo ante los niños de pié; la costumbre de explicar sentado en el sillón tiene muchas desventajas:

- 1.^a La separación con los escolares, en todo.
- 2.^a No se utiliza la pizarra, ni se verifican experimento o ejercicios, por la incomodidad que supone levantarse.
- 3.^a La lección no puede ser más que «verbalista».

Hay Maestros que explican las lecciones paseando entre los escolares, los cuales, para seguirle, tienen que cambiar constantemente de posición.

La posición, pues, del Maestro ha de ser junto a la pizarra en la cual va a trabajar; o ante la mesa donde va a realizar los experimentos; o al lado del mapa auxiliar de la Geografía.

Los gestos, acciones y movimientos serán los que aconseja la naturalidad de quien habla con los niños.

PRÁCTICAS

- 1.^a *Preparar una lección o varias.*
- 2.^a *Explicarla ante la presencia del Maestro (alumnos libres) o del Regente (oficiales).*